

RAPPORT
Novembre 2020



Brisons les silos maintenant ! Assurer une éducation inclusive du handicap dans un monde post-COVID



Humanité & Inclusion

Humanité & Inclusion (HI) est une organisation de la solidarité internationale indépendante et impartiale qui intervient dans les situations de pauvreté et d'exclusion, de conflits et de catastrophes. Œuvrant aux côtés des personnes handicapées et des populations vulnérables, Humanité & Inclusion agit et témoigne, pour répondre à leurs besoins essentiels, améliorer leurs conditions de vie et promouvoir le respect de leur dignité et de leurs droits fondamentaux.

Le 24 janvier 2018, le réseau mondial Handicap International est devenu Humanité & Inclusion. Ce réseau est constitué d'une fédération qui met en œuvre nos programmes dans une soixantaine de pays, et de huit associations nationales. Ces programmes ou associations nationales portent les noms « Handicap International » ou « Humanité & Inclusion », selon les pays.

Remerciements

Ce rapport a été préparé par le comité de rédaction de Humanité & Inclusion, qui est composé des personnes suivantes (par ordre alphabétique) : Aurélie Beaujolais, Blandine Bouniol, Francesca Piatta, Julia McGeown, Sandra Boisseau, Sandrine Bohan Jacquot et Valentina Pomatto. Nous remercions également l'ensemble des collaborateurs et des personnes dont les témoignages et les informations nous ont permis d'étayer les études de cas de ce rapport.

La production de ce rapport a été coordonnée par Valentina Pomatto. Relecture de Julia McGeown. Révision de Lucy Hillier.

Suggestion de référencement : Humanité & Inclusion (2020). « Brisons les silos maintenant ! - Assurer une éducation inclusive du handicap dans un monde post-COVID ». Humanité & Inclusion.

Cette étude a bénéficié du soutien financier du ministère des Affaires étrangères du Luxembourg pour sa mise en œuvre. Les points de vue et opinions exprimés dans ce document ne reflètent en aucun cas les positions du gouvernement du Luxembourg.

Liste des acronymes

DFID	Département du Royaume-Uni pour le développement international	CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
DPE	Développement de la petite enfance	CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant
FCDO	Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement du Royaume-Uni	CDPH	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
PIB	Produit intérieur brut	DAES	Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation	UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
IDDC	Consortium international sur le handicap et le développement	UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
OIT	Organisation internationale du Travail	WASH	Eau, hygiène, assainissement
SMSPS	Santé mentale et soutien psychosocial	OMS	Organisation mondiale de la Santé
APD	Aide publique au développement		
ODD	Objectif de développement durable		
ONU	Organisation des Nations Unies		

Sommaire

Remerciements	3
Liste des acronymes	3
Résumé	5
Éducation inclusive du handicap : un appel urgent à intensifier l'action.....	10
1. Les enfants handicapés sont toujours privés de leurs droits	12
2. Les systèmes éducatifs inclusifs permettront à chaque enfant d'accéder à une éducation de qualité et de s'épanouir	16
3. La réforme des systèmes éducatifs doit être accélérée pour atteindre les Objectifs de développement durable de l'Agenda 2030	19
4. Crise de la COVID-19 : une opportunité d'améliorer les systèmes éducatifs....	21
5. L'Agenda 2030 du développement durable donne un nouvel élan à la priorisation des stratégies d'éducation inclusive multisectorielles.....	24
6. Renforcer les cadres multisectoriels de l'éducation : une priorité universelle ...	26
7. Construire des systèmes éducatifs multisectoriels inclusifs du handicap : les éléments clés à prendre en compte.....	32
8. Priorités d'action : recommandations pour une éducation inclusive dans les pays à revenu faible ou intermédiaire	39
Annexe 1. Au-delà de l'ODD 4 - Guide de référence sur l'éducation inclusive et les objectifs de développement durable.....	42
Références.....	47

Résumé

Éducation inclusive du handicap : un appel urgent à intensifier l'action

Un monde où l'éducation inclusive peut se développer est aussi un monde capable de favoriser des sociétés inclusives. Dans les environnements d'apprentissage inclusifs, la diversité est considérée comme un atout. Les différents besoins de tous les apprenants sont donc pris en compte afin que les enfants puissent apprendre, grandir et s'épanouir ensemble. Il est essentiel de poursuivre une telle vision pour réduire les fortes inégalités et les discriminations auxquelles sont actuellement confrontées des millions de personnes à travers le monde. Cela est particulièrement vrai pour les millions d'enfants handicapés, dont beaucoup n'ont pas accès à la plus élémentaire des éducations.

L'exclusion des apprenants handicapés de l'éducation a de multiples causes, notamment l'inaccessibilité des infrastructures scolaires, le manque de technologies d'assistance, la mauvaise santé, les préjugés,

la discrimination et la stigmatisation. En raison des multiples interdépendances et de la complexité des facteurs à prendre en compte pour développer une éducation inclusive de qualité pour tous, les parties prenantes doivent s'éloigner des approches cloisonnées et collaborer avec les différents secteurs et domaines, notamment l'économie, l'action sociale, l'action culturelle et la protection.

Les progrès mondiaux en matière de développement de systèmes éducatifs inclusifs sont aujourd'hui menacés par la pandémie de COVID-19, qui a gravement perturbé l'éducation de la plupart des enfants et a provoqué la réaffectation de certains fonds au détriment du secteur de l'éducation. Malgré ce constat, les gouvernements et la communauté mondiale sont désormais dans une position unique pour tirer les leçons de la pandémie et intensifier leurs efforts afin d'améliorer l'éducation.

Les enfants handicapés sont toujours privés de leurs droits

Chacun dispose du droit fondamental à l'éducation. Le droit à une éducation inclusive et de qualité est inscrit dans la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Ce droit est également ciblé par l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) de l'Agenda 2030 du développement durable. Pourtant, les systèmes éducatifs du monde ne permettent toujours pas à tous les enfants d'exercer ce droit, notamment les enfants

handicapés, et plus encore les filles handicapées. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, environ 50 % des enfants handicapés sont exclus de l'éducation.⁽¹⁾ Seules 42 % des filles handicapées ont terminé l'école primaire en 2013, contre 51 % des garçons handicapés.⁽²⁾

Si nous voulons nous acquitter de nos obligations et atteindre nos objectifs en matière d'éducation pour tous, il est désormais crucial de renforcer l'engagement et les actions au niveau national, et de bénéficier d'un soutien continu de la communauté internationale.

Les systèmes éducatifs inclusifs permettent à chaque enfant d'accéder à une éducation de qualité et de s'épanouir

Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser pour compte une autre génération d'enfants. L'exclusion de nombreux enfants d'une éducation inclusive et de qualité a un impact négatif sur leur vie et leur avenir, ainsi que sur le développement socio-économique du pays. Il a été démontré que l'éducation inclusive était rentable et qu'elle améliorait la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous les

enfants, pas seulement les enfants handicapés. L'éducation inclusive est la seule stratégie qui puisse réinventer les systèmes éducatifs actuellement inadéquats, et faire en sorte que tous les enfants, y compris les enfants handicapés, puissent accéder à une éducation de qualité et s'épanouir dans un environnement inclusif, sans ségrégation ni discrimination.

La réforme des systèmes éducatifs doit être accélérée pour atteindre les Objectifs de développement durable de l'Agenda 2030

Des efforts supplémentaires et immédiats doivent être déployés pour accélérer et maintenir les progrès mondiaux, et parvenir à offrir une éducation inclusive pour tous, tel que cela est défini dans les cibles de l'ODD 4. Les progrès accomplis dans certains pays en matière de réforme juridique et politique n'ont pas toujours été accompagnés d'une programmation et d'une mise en œuvre cohérentes au niveau national. Les progrès qui ont pu être réalisés jusqu'à présent

ont connu des revers supplémentaires en raison de la pandémie de COVID-19. Il est urgent que les parties prenantes à tous les niveaux réaffirment leur engagement et leur volonté politique en faveur de la réalisation des droits de tous les enfants, y compris des enfants handicapés, et donnent immédiatement priorité à la mobilisation de fonds et de ressources supplémentaires, et à la mise en œuvre de stratégies qui visent à une éducation inclusive et de qualité.

Crise de la COVID-19 : une opportunité d'améliorer les systèmes éducatifs

La pandémie de COVID-19 a exacerbé les difficultés déjà importantes que rencontrent de nombreux enfants handicapés et non handicapés pour accéder à une éducation inclusive et de qualité. Les inégalités systémiques en matière d'éducation ont été mises en évidence et amplifiées par la pandémie qui a aggravé l'exclusion, la marginalisation, la pauvreté et la vulnérabilité des enfants handicapés. La pandémie a également exposé les enfants handicapés à un risque accru de décrochage scolaire.

Toutefois, la pandémie représente aussi une véritable opportunité de revoir les systèmes éducatifs faibles et exclusifs, en mettant l'accent sur le renforcement des cadres institutionnels et des capacités en matière d'éducation à l'aide de stratégies inclusives et multisectorielles qui doivent non seulement réduire l'impact de la pandémie actuelle de COVID-19 sur les écoles et les apprenants, mais également renforcer leur résilience face aux futures épidémies et autres crises.

L'Agenda 2030 du développement durable donne une impulsion aux stratégies d'éducation inclusive multisectorielles

Les 17 objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 sont bien plus qu'un ensemble d'objectifs de développement ; ils composent un plan d'action basé sur des stratégies et des partenariats multisectoriels. L'Agenda 2030 s'attaque à une multitude d'inégalités structurelles cruciales qui sont notamment fondées sur le genre, l'âge et le handicap, et qui empêchent de nombreuses personnes d'exercer leurs droits. L'élimination des inégalités structurelles nécessite le développement de stratégies coordonnées qui tiennent compte de leur interdépendance et qui interviennent dans les différents secteurs économiques, sociaux et environnementaux.

L'Objectif de développement durable n° 4 est le socle des actions visant à améliorer l'éducation pour tous. Le handicap est explicitement mentionné dans la cible 4.5 de cet ODD, qui exige l'égalité d'accès à l'éducation pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées. La réalisation de la cible 4.a implique que l'éducation soit sensible au handicap et que les environnements d'apprentissage soient sûrs, exempts de violence et accessibles à tous. Un certain nombre d'interdépendances existent entre l'ODD 4 et d'autres ODD, et celles-ci peuvent soit nuire, soit contribuer positivement à une éducation inclusive. Pour atteindre les cibles de la plupart des autres ODD, il est donc essentiel de travailler avec le secteur de l'éducation.

Renforcer les cadres multisectoriels de l'éducation : une priorité universelle

Les acteurs des différents secteurs ont un rôle essentiel à jouer dans la réussite d'une éducation inclusive et de qualité pour tous.

La transformation vers des systèmes éducatifs inclusifs du handicap doit être menée par un ministère de l'Éducation habilité qui collabore

systématiquement, à différents niveaux, avec d'autres ministères et d'autres secteurs. De telles approches multisectorielles de l'éducation devraient être davantage privilégiées, et nécessitent un soutien renforcé et continu pour être pleinement efficaces à garantir le droit de tous les enfants à une éducation de qualité.

Construire des systèmes éducatifs multisectoriels inclusifs du handicap : les éléments clés à prendre en compte

Mettre les enfants au centre. Le développement d'une approche inclusive de l'éducation doit, en premier lieu, reposer sur les besoins de l'enfant et sa participation significative.

Adopter une double approche. Cette stratégie à deux volets vise à rendre les systèmes éducatifs ordinaires (et les autres secteurs soutenant l'éducation) plus inclusifs, tout en donnant aux enfants handicapés les moyens de réussir en leur apportant le soutien supplémentaire et spécifique nécessaire en fonction de leurs besoins individuels. Les stratégies éducatives à deux volets visent à ne laisser aucun enfant de côté en attendant que les systèmes éducatifs deviennent pleinement inclusifs.

Collaborer avec la société civile et les organisations non gouvernementales. Une solide collaboration avec ce secteur est cruciale. Les organisations de personnes handicapées, ainsi que les parents et autres parties prenantes, sont en première ligne dans le plaidoyer pour une meilleure éducation. Ces organisations peuvent également être des prestataires de services clés pour les personnes handicapées, contribuant à combler les lacunes dans la prestation de services publics.

Renforcer la coopération et la coordination entre les autorités centrales et locales. De nombreux pays ont décentralisé la prise de décisions et les dépenses en matière d'éducation. Les stratégies de décentralisation efficaces et bien coordonnées peuvent améliorer la qualité des services éducatifs et optimiser l'utilisation des ressources éducatives.

Relier les prestations de services des différentes organisations pour maximiser les retours. Lorsque les services sont disponibles dans le cadre d'un package complet et intégré, et qu'ils sont facilement accessibles via un point de service unique, ils sont plus à même d'être utilisés. Cela présente des avantages significatifs pour les enfants ayant des besoins complexes, notamment les enfants handicapés. Les services proposés de cette manière sont également plus rentables.

Collecter plus de données sur le handicap, et des données de meilleure qualité. L'amélioration des données est une priorité pour l'efficacité des stratégies et des cadres institutionnels d'éducation inclusifs du handicap. La version courte du questionnaire du Washington Group et le Module sur le fonctionnement de l'enfant sont des outils robustes et précieux qui devraient être utilisés pour recueillir des données ventilées par handicap.

Explorer des stratégies pour inclure les enfants en bas âge. Les systèmes éducatifs véritablement inclusifs doivent également inclure les plus jeunes enfants, soit les enfants âgés de 0 à 8 ans. Actuellement, les jeunes enfants handicapés sont souvent exclus des politiques et des programmes de développement de la petite enfance.

Priorités d'action : recommandations pour une éducation inclusive dans les pays à revenu faible ou intermédiaire

Allouer davantage de ressources à l'éducation inclusive et en assurer le suivi

Les gouvernements devraient :

- **Mobiliser** une plus grande part des ressources nationales pour offrir une éducation nationale gratuite, inclusive et de qualité. Les budgets nationaux de l'éducation devraient représenter entre 4 % et 6 % du produit intérieur brut national et 20 % des budgets totaux.⁽³⁾
- **Diriger** des flux de financement et des ressources spécifiques vers les enfants les plus vulnérables et les plus exclus.

Les bailleurs devraient :

- **Prioriser** et accroître le soutien financier et technique, bilatéral et multilatéral, aux pays à revenu faible ou intermédiaire, pour soutenir la réforme de leurs systèmes éducatifs visant à les rendre inclusifs. Le déficit de financement annuel pour atteindre l'ODD 4 d'ici 2030 dans les pays à revenu faible ou intermédiaire s'élève à 148 milliards de dollars. Les coûts supplémentaires

découlant des fermetures d'écoles liées au COVID-19 risquent d'augmenter ce déficit de financement d'un tiers.⁽⁴⁾

- **Réserver** des financements à l'éducation inclusive du handicap, en utilisant des marqueurs « handicap », tel que le marqueur du CAD de l'OCDE, pour suivre le financement de l'inclusion et évaluer les progrès au regard des indicateurs sur l'équité.
- **Contribuer** à la reconstitution régulière des fonds multilatéraux, y compris dans le cadre de la campagne de financement du Partenariat mondial pour l'éducation pour le cycle 2021-2025.
- **Soutenir** les doubles approches en dédiant des ressources au renforcement général des systèmes éducatifs inclusifs, tout en finançant les stratégies qui s'attaquent aux obstacles spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés.

Accélérer l'action pour transformer radicalement les systèmes éducatifs

Les bailleurs et les gouvernements devraient :

- **S'engager** à améliorer les systèmes éducatifs, en finançant et en entreprenant des évaluations et des révisions des systèmes, et en s'engageant en faveur des stratégies et des cadres institutionnels d'éducation inclusive.
- **Intégrer** des stratégies d'atténuation de l'impact de la COVID-19 et de résilience aux futures épidémies, dans les cadres éducatifs révisés.

Les gouvernements devraient :

- **Réaffirmer** leur engagement politique et dynamiser leurs efforts pour s'acquitter de leurs obligations et honorer les engagements qu'ils ont pris dans le cadre de la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, de la Convention internationale des droits de l'enfant, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et de l'Objectif de développement durable 4.

Les bailleurs devraient :

- **Accroître** le soutien technique et financier aux pays à revenu faible ou intermédiaire pour appuyer leurs

efforts de transition vers des systèmes éducatifs inclusifs, et prioriser les investissements favorisant une éducation publique, gratuite et de qualité qui soit inclusive pour tous les apprenants.

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Demander des comptes** aux débiteurs d'obligations en ce qui concerne les engagements qu'ils ont pris dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, de la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et de l'Agenda 2030 du développement durable.
- **Aider** les décideurs et les autorités du gouvernement à développer et à mettre en œuvre des cadres institutionnels et des stratégies d'éducation inclusive, en leur apportant leurs compétences et leur expérience.

Développer des cadres multisectoriels pour l'éducation inclusive

Le gouvernement, la société civile et les organisations non gouvernementales devraient :

- **Travailler** en partenariat, et dans les différents secteurs, dans l'intérêt des enfants handicapés.

Les gouvernements devraient :

- **Établir** des mécanismes et des initiatives pour favoriser le dialogue, la coordination et les partenariats intersectoriels.
- **Veiller** à ce que les plans sectoriels de l'éducation visent à évoluer vers une éducation inclusive et à prendre en compte les enfants handicapés, et qu'ils allouent un budget cohérent en se coordonnant avec les secteurs concernés.

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Plaider** pour une approche multisectorielle de l'éducation inclusive.
- **Promouvoir et mettre en œuvre** une approche multisectorielle dans les projets et les programmes d'éducation inclusive visant à améliorer l'accès des personnes handicapées aux services à la fois généraux et spécifiques (dans les domaines de l'éducation, la santé, les moyens de subsistance, la protection et l'action sociale).

Planifier la mise en lien des prestations de services

Les gouvernements devraient :

- **Développer** des stratégies dans lesquelles un certain nombre de services liés (par exemple, réadaptation, santé, protection sociale, accompagnement social, nutrition, etc.) peuvent être proposés aux enfants handicapés sur un seul site, ou font au moins l'objet d'une communication claire, par exemple dans les écoles.

- **Établir** et favoriser des mécanismes de coordination efficaces avec et entre les autorités locales, et leur allouer les ressources et le soutien adéquats. C'est une priorité dans les pays où le gouvernement est décentralisé.

Élargir et renforcer le recueil de données désagrégées sur le handicap

Toutes les parties prenantes devraient :

- **Utiliser** la version courte du questionnaire du Washington Group et le Module sur le fonctionnement de l'enfant pour collecter des données.
- **Ventiler** les données, notamment par handicap, par genre et par âge.

Les gouvernements devraient :

- **Utiliser** les données sur le handicap pour suivre les progrès et pour mieux étayer et adapter les politiques et les actions, en vue de la réalisation de l'ODD 4.

Assurer une participation significative des enfants et des adultes handicapés et de leurs familles

Les gouvernements et les donateurs devraient :

- **Impliquer et consulter activement** les personnes handicapées, les parents, les apprenants et les éducateurs, ainsi que les organisations qui les représentent.
- **Développer** ou renforcer les approches et les mécanismes participatifs pour la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et des programmes.
- **Soutenir** les plaidoyers et les prestations de services des organisations non gouvernementales et de la société civile dans le domaine du handicap

et de l'éducation inclusive

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Jouer un rôle important** dans le renforcement de la participation des personnes handicapées, ainsi que des parents, des apprenants et des éducateurs, dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et programmes d'éducation inclusive au niveau national et autres.

Éducation inclusive du handicap : un appel urgent à intensifier l'action

Un monde où l'éducation inclusive peut se développer est aussi un monde capable de favoriser des sociétés inclusives. Dans les environnements d'apprentissage inclusifs, la diversité est considérée comme un atout. Les différences en termes de besoins, d'aspirations, de choix et de capacités des apprenants sont donc prises en compte afin que les enfants puissent apprendre, grandir et s'épanouir ensemble. Il est essentiel de poursuivre une telle vision pour réduire les fortes inégalités et les discriminations auxquelles sont actuellement confrontés des millions d'enfants et d'adultes à travers le monde. Cela est particulièrement vrai pour les millions d'enfants handicapés, dont beaucoup n'ont pas accès à la plus élémentaire des éducations.

Les progrès mondiaux en matière de développement de systèmes éducatifs inclusifs sont aujourd'hui menacés par la pandémie de COVID-19, qui a gravement perturbé l'éducation de la plupart des enfants et a provoqué la réaffectation de certains fonds déjà limités, au détriment du secteur de l'éducation. Malgré ce constat, les gouvernements et la communauté mondiale sont désormais dans une position unique pour tirer les leçons de la pandémie et intensifier leurs efforts afin d'améliorer l'éducation en réinventant les systèmes éducatifs.

Tout d'abord, il est impératif de responsabiliser les gouvernements et de les aider à honorer les engagements qu'ils ont pris en faveur de l'éducation des enfants dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et de la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW). En second lieu, le principe « Reconstruire en mieux » nécessite des approches et des stratégies qui prennent en compte l'importance de l'interdépendance entre les différents droits et objectifs de développement, comme le souligne l'Agenda 2030 du développement durable, ainsi que le rôle crucial des partenariats et de la collaboration intersectorielle. L'Agenda 2030 est à la fois un appel urgent à l'action et un plan d'action visant à éliminer les inégalités systémiques et les obstacles à l'éducation pour tous les enfants.

Les systèmes éducatifs inclusifs peuvent apporter un grand nombre de bénéfices que beaucoup de systèmes éducatifs actuels ne sont pas en mesure de générer. L'expérience révèle que tous les enfants,



Grace fréquente une école soutenue par le projet d'éducation inclusive de HI à Kinshasa. Elle a dû être amputée d'une jambe suite à une infection. Après l'amputation, la petite fille a reçu une prothèse mais elle n'a pas réussi à s'y habituer et préfère utiliser des béquilles. Il a été difficile de convaincre ses parents de la renvoyer à l'école. Le projet a contribué à améliorer l'environnement d'apprentissage et à faire évoluer les attitudes de la communauté à l'égard de la scolarisation des enfants handicapés. © Johanna de Tessières/HI.

porteurs ou non d'un handicap, bénéficient grandement des systèmes éducatifs inclusifs.⁽⁵⁾ Nous savons également que les systèmes éducatifs inclusifs permettent une meilleure optimisation des ressources puisqu'ils s'appuient sur les ressources et les capacités de multiples secteurs et dont ils tirent parti. Cet aspect est particulièrement intéressant étant donné le besoin urgent de pallier la baisse actuelle du financement mondial en faveur du développement.

Les cadres éducatifs multisectoriels doivent constituer le fondement de la réforme des systèmes éducatifs visant à les rendre inclusifs. Ces cadres sont le meilleur moyen de favoriser les environnements qui prennent en compte les relations et les interdépendances entre les différents droits et objectifs de développement. Ce qui est important, c'est que **les approches multisectorielles favorisent une prestation de services intégrés et des partenariats collaboratifs plus solides entre les acteurs étatiques et non-étatiques.**

Enfin, la réforme des systèmes éducatifs doit être considérée comme un processus produisant une transformation profonde, qui nécessite un engagement et un soutien continus. Il est donc là encore essentiel d'adopter une double approche pour assurer une éducation qui soit inclusive du handicap. Cela signifie que les systèmes éducatifs inclusifs doivent apporter aux enfants handicapés le soutien spécifique nécessaire à leur apprentissage tout en veillant à ce que les transitions scolaires soient pleinement inclusives pour tous.

Humanité & Inclusion œuvre pour une éducation inclusive du handicap à travers le monde

Outre les données et les informations de la communauté internationale, ce rapport s'appuie sur la vaste expérience de Humanité & Inclusion et de ses partenaires dans le domaine de l'éducation et du handicap, et sur les enseignements tirés de cette expérience dans le monde entier. Cela englobe désormais les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation des enfants handicapés.

Humanité & Inclusion s'efforce depuis longtemps d'aider les enfants et les jeunes handicapés à réaliser pleinement leur potentiel à travers une éducation de qualité. Tout le travail de Humanité & Inclusion est éclairé par les droits, et notre objectif est de permettre à tous les enfants handicapés d'exercer leur droit à une éducation inclusive et de qualité.

Humanité & Inclusion a adopté une approche de l'éducation inclusive centrée sur l'enfant, qui se reflète dans sa Stratégie technique sexennale « Social et Inclusion » (2020-2025). Nous nous efforçons de centrer notre travail sur les besoins et les droits de

tous les enfants et jeunes handicapés, et de leurs communautés. Cela signifie que nous répondons aux besoins spécifiques de chaque enfant tout en agissant sur les facteurs environnementaux du milieu dans lequel il vit. Humanité & Inclusion adopte une approche globale tout au long de son travail, et crée ainsi des passerelles entre l'éducation inclusive et d'autres domaines d'intervention. À vrai dire, il est impossible de développer des systèmes éducatifs inclusifs sans travailler avec les autres secteurs. Le fait d'accorder une priorité absolue aux besoins de l'enfant implique notamment de soutenir le renforcement du personnel des services sociaux, en travaillant avec les services d'accompagnement social et les systèmes de prise en charge à base communautaire pour parvenir à identifier, atteindre et soutenir les enfants et les familles qui sont le plus susceptibles d'être laissés de côté, et leur donner les moyens nécessaires.

Aujourd'hui, en partenariat avec les gouvernements, les organismes internationaux, les organisations

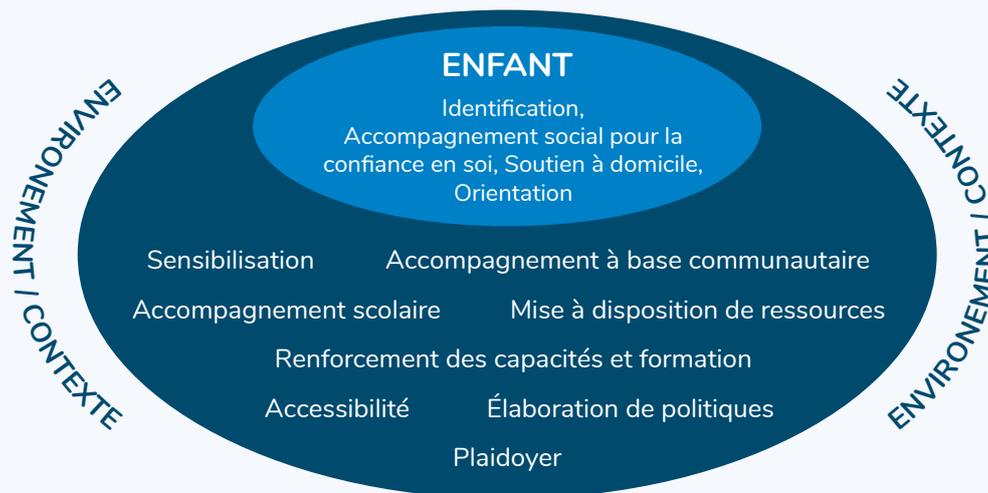


Figure 1. Niveaux d'intervention de Humanité & Inclusion.

Source : Handicap International (2012). Document cadre 'L'éducation inclusive'.

de personnes handicapées, les organisations non gouvernementales et les organisations de la société civile, Humanité & Inclusion met en œuvre 52 programmes d'éducation inclusive dans 27 pays, dans trois régions (Afrique sub-saharienne, Asie du Sud-Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord). Ces programmes qui atteignent 127 000 enfants handicapés chaque année, sont sources d'un profond changement pour les enfants, les familles et les communautés qui y participent. Aux côtés de ses partenaires, Humanité & Inclusion réalise des plaidoyers aux niveaux mondial, régional et national pour promouvoir le droit à une éducation inclusive et de qualité. Nous nous efforçons

d'étayer nos plaidoyers par des données probantes et par notre expérience en termes de programmes et de politiques.

À l'échelle mondiale, Humanité & Inclusion est active dans un certain nombre de réseaux clés, notamment la Campagne mondiale pour l'éducation, et le Consortium international sur l'incapacité et le développement. Au niveau national, nous collaborons avec les gouvernements, la société civile et les organisations non gouvernementales, notamment les organisations de personnes handicapées, pour promouvoir la prise en compte du handicap et l'éducation.

1. Les enfants handicapés sont toujours privés de leurs droits

Chacun dispose du droit fondamental à l'éducation. Le droit à une éducation inclusive et de qualité est inscrit dans plusieurs cadres de référence internationaux, notamment la Convention internationale des droits de l'enfant, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, et la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, et il est ciblé par l'Objectif 4 (ODD 4) de l'Agenda 2030 du développement durable. Pourtant, dans le monde, certains systèmes éducatifs laissent encore des

enfants de côté, notamment les enfants handicapés, dont beaucoup ne parviennent pas à exercer leur droit à l'éducation. Par ailleurs, la pandémie de COVID-19 menace d'annihiler les progrès qui ont été réalisés en termes d'inclusion des apprenants ayant un handicap ou des besoins spécifiques. Si nous voulons nous acquitter de nos obligations et atteindre nos objectifs en matière d'éducation pour tous, il est urgent de renforcer l'engagement et les actions au niveau national, et d'augmenter et de pérenniser le financement et les ressources.

Les enfants handicapés, en particulier les filles, n'ont pas accès à une éducation de qualité sur la base de l'égalité avec les autres

“Les familles pauvres essaieront de marier leurs filles handicapées dès que possible pour transférer ce qu'elles considèrent comme un fardeau. Elles sont disposées à les " donner en mariage gratuitement ", sans demander la traditionnelle dot”

(Groupe de discussion avec des organisations de personnes handicapées, Maradi, Mali)⁽⁶⁾

En 2020, il a été estimé que près de 250 millions d'enfants n'allaient pas à l'école dans le monde.⁽⁷⁾ Par ailleurs, les chiffres mondiaux révèlent qu'un enfant de moins de 14 ans sur vingt avait un handicap en 2013⁽⁸⁾ et que 50 % des enfants handicapés vivant dans les pays à revenus faible ou intermédiaire étaient exclus du système éducatif en 2015.⁽⁹⁾ De plus, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2020) révèle qu'au niveau mondial, les enfants présentant un handicap sensoriel, physique ou intellectuel ont un taux de scolarisation plus faible que celui des enfants non handicapés, et qu'ils sont, dans l'ensemble, 2,5 fois plus susceptibles de ne pas être scolarisés.⁽¹⁰⁾

S'ajoute à cela le fait que les enfants handicapés ont souvent un faible niveau d'assiduité et d'apprentissage, et qu'ils sont plus enclins au décrochage scolaire que leurs camarades non

handicapés. L'UNESCO a, par exemple, constaté que dans dix pays à revenu faible ou intermédiaire, les enfants handicapés étaient 19 % moins susceptibles d'atteindre un niveau de compétences minimal en lecture que les enfants non handicapés.⁽¹¹⁾ Par conséquent, de nombreux enfants handicapés ne parviennent pas à recevoir ne serait-ce que la plus élémentaire des éducations, et n'évoluent pas vers l'enseignement secondaire ou supérieur, ou la formation.

De surcroît, nous savons que les filles handicapées sont particulièrement vulnérables et qu'elles ont encore moins de chance que les garçons d'accéder à une éducation de qualité. À titre d'exemple, selon l'UNICEF, seules 42 % des filles handicapées ont terminé l'école primaire en 2013, contre 51 % des garçons handicapés.⁽¹²⁾

“Je me souviens d'une fille brillante qui était aveugle. Elle a dû arrêter ses études parce son père était tombé malade. Nous l'avons retrouvée dans le cadre de l'une de nos enquêtes sociales. Elle et ses parents mendiaient. Dès qu'un enfant commence à mendier, c'est fini, on ne peut pas le faire revenir. Nous devons sensibiliser les parents !”

(Directeur de l'école « Soli » pour enfants et jeunes aveugles, Niamey, Niger)⁽¹³⁾

Malgré certains progrès enregistrés ces dernières années, l'échec actuel de nombreux systèmes éducatifs nationaux à offrir une éducation inclusive et de qualité à tous les enfants, notamment aux enfants handicapés, combiné aux répercussions négatives de la pandémie de COVID-19, requièrent un

renforcement et une pérennisation de l'engagement, des efforts et des ressources. Les efforts les plus pertinents sont ceux qui reposent sur une approche transformationnelle du développement de stratégies d'éducation inclusive, et qui interviennent dans les différents secteurs.

Principaux obstacles à une éducation inclusive et de qualité pour les enfants handicapés

Stigmatisation et discrimination : les parents, les pairs, les éducateurs et les communautés adoptent souvent des attitudes négatives à l'égard des personnes handicapées, et cela peut engendrer de la peur, de la honte, une sous-estimation des capacités des enfants handicapés et, en fin de compte, leur exclusion. Certains font notamment l'erreur de penser que les enfants handicapés sont incapables d'apprendre, qu'ils sont trop vulnérables pour aller à l'école ou qu'ils ne peuvent pas apprendre aux côtés d'enfants ayant des capacités différentes.

Manque de capacités et infrastructures inadaptées dans les écoles : manque de préparation et de soutien des éducateurs, programmes éducatifs non adaptés, matériel didactique et supports d'enseignement inaccessibles ou inadaptés, infrastructures inaccessibles au sein et aux abords des écoles, etc.

Systèmes éducatifs parallèles ou distincts pour les enfants handicapés : l'enseignement des enfants handicapés est souvent organisé au sein d'un milieu éducatif ségrégué, comme un établissement ou un centre spécialisé. Ce type d'environnement peut isoler l'enfant de la communauté, des autres enfants ou de l'école ordinaire. Les enfants handicapés peuvent également recevoir un enseignement dans une classe distincte en milieu ordinaire, en permanence ou la plupart du temps. Dans de nombreux pays, le système éducatif spécialisé n'a aucun lien avec le ministère de l'Éducation et peut dépendre d'un ministère totalement différent, comme le ministère de la Protection sociale ou du Développement. Humanité & Inclusion ne travaille généralement pas de façon isolée avec les établissements spécialisés. En revanche, l'organisation travaille avec des établissements spécialisés pour développer leur capacité à agir comme centre de ressources et pour soutenir l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires des environs.

Scolarité inabordable : lorsque les écoles ayant la capacité d'accompagner les enfants handicapés ne sont pas gratuites, soit parce qu'elles sont privées, soit parce qu'elles sont publiques mais payantes, de nombreuses familles n'ont pas les moyens de scolariser leurs enfants.

Interprétation différente ou mauvaise compréhension du concept d'inclusion : certains considèrent l'inclusion comme le simple fait de scolariser les enfants handicapés en milieu ordinaire. Or, les écoles qui ne sont pas préparées à assurer l'inclusion, ou qui ne sont pas soutenues ou responsabilisées, peuvent finir par renforcer l'exclusion d'un enfant et même susciter une réaction négative à l'égard de la réforme pour l'éducation inclusive.⁽¹⁴⁾

Manque de données pertinentes : les pays à revenus faible ou intermédiaire manquent particulièrement de données désagrégées (par type et degré de handicap, genre, âge, zone géographique et autres facteurs d'exclusion) sur les enfants et les adultes handicapés. Cela constitue un obstacle majeur qui empêche d'atteindre les enfants concernés, de comprendre les expériences en matière d'exclusion, et d'offrir une éducation inclusive. Sans ces données, il est également difficile de développer des politiques pertinentes et d'assurer une planification efficace pour les personnes handicapées.

Absence de volonté politique aux niveaux mondial, régional et national : cela implique un manque de financement de l'éducation inclusive du handicap de la part des gouvernements et des donateurs, qui entraîne une diminution de l'enseignement public gratuit de qualité et une augmentation des écoles privées payantes.⁽¹⁵⁾ Plus généralement, cela est dû au fait que l'éducation ne représente pas une priorité suffisante, et que les politiques nationales ne sont pas respectées malgré les engagements mondiaux en faveur des droits des enfants handicapés.⁽¹⁶⁾

Définition des différentes approches de l'éducation des enfants handicapés

Ségrégation : les enfants handicapés reçoivent une éducation dans un milieu éducatif ségréatif, tel qu'un établissement scolaire ou centre spécialisé qui est souvent isolé de la communauté, des autres enfants ou des écoles ordinaires.

Ségrégation partielle : le système éducatif combine l'intégration en milieu ordinaire et la séparation. Certains enfants handicapés reçoivent une éducation dans une école ordinaire, et d'autres, généralement les enfants présentant des handicaps sévères, reçoivent une éducation dans un établissement scolaire spécialisé.

Intégration : des classes pour enfants handicapés sont organisées au sein des écoles ordinaires, ou les enfants handicapés sont placés dans les classes ordinaires mais sans véritables efforts pour répondre à leurs besoins spécifiques en termes d'apprentissage ou autre. En d'autres termes, rien n'est fait pour soutenir l'apprentissage des enfants en modifiant le programme éducatif ou les méthodes d'enseignement. Dans certaines formes d'intégration, les enfants sont placés dans une classe séparée à côté

de l'école ordinaire mais ils apprennent au sein d'un environnement distinct et rien n'est fait pour encourager les enfants à se mélanger ou à apprendre ensemble.

Inclusion : le système éducatif pourvoit aux besoins de tous enfants et est capable d'offrir une éducation de qualité à tous les enfants qui apprennent ensemble. Les écoles ordinaires maintiennent un lien avec des services d'appui pour les enfants ayant des handicaps ou des besoins éducatifs particuliers. Humanité & Inclusion partage la définition de l'éducation inclusive, qui est formulée dans le récent Engagement de Cali, à savoir « un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation » ⁽¹⁷⁾

Adapté de : Handicap International. (2012). Document cadre « L'éducation inclusive » et l'Engagement de Cali 2019.

Bref historique des engagements mondiaux en faveur de l'éducation inclusive

Le droit à une éducation inclusive, gratuite et de qualité pour tous a été établi par une série d'obligations et d'engagements politiques et juridiques mondiaux qui s'appuient sur la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979, la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies en 1989, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006 et, plus récemment, sur les Objectifs de développement durable (ODD) de l'Agenda 2030. Un certain nombre de sommets et de forums internationaux rassemblant une diversité d'acteurs et de décideurs clés a également permis de développer et d'établir des engagements plus spécifiques autour de l'éducation inclusive.

1979 – Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes

L'article 10 de la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes affirme que les États parties doivent prendre toutes les mesures appropriées

pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation, et comprend une mention spécifique pour réduire le taux de décrochage scolaire des filles.

1989 – Convention internationale des droits de l'enfant

Adoptée par les Nations Unies en 1989, la CIDE considère « l'intérêt supérieur de l'enfant » comme le principe fondamental de toute décision concernant les enfants. Ce principe s'applique aux actions entreprises dans tous les domaines de la gouvernance, de la justice et de la prestation de services. L'article 28 de la Convention stipule que les enfants et les jeunes ont un droit à l'éducation, indépendamment de toute considération de race, de genre ou de handicap, et l'article 29 précise que l'éducation d'un enfant doit favoriser le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de ses potentialités. La CIDE est un instrument international contraignant qui définit des obligations légales pour tous les États qui l'ont ratifiée.

2006 – Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées

Le principe de non-discrimination constitue le cœur de la CDPH, qui a été adoptée en 2006. L'article 24 de la Convention appelle les États parties à garantir des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux et tout au long de la vie. Elle insiste également sur les droits à l'éducation, au développement des aptitudes liées à la vie quotidienne et au développement social pour les filles, les garçons, les femmes et les hommes handicapés, et identifie un certain nombre de domaines pour leur mise en œuvre. Cela inclut l'accessibilité, l'adaptation aux différents besoins et l'accompagnement individuel. À l'instar de la CIDE, la CDPH est un ensemble d'obligations juridiquement contraignantes.

2015 – Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon

Adoptée en 2015 lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon (République de Corée), cette déclaration définit un cadre d'action pour la mise en œuvre de l'ODD 4. Les agences des Nations Unies et 160 pays se sont engagés à procéder aux changements nécessaires dans leurs politiques d'éducation et à concentrer leurs efforts sur les personnes les plus défavorisées, notamment les personnes handicapées, afin de ne laisser personne de côté.

2015 – Déclaration d'Oslo

Le Sommet d'Oslo sur l'éducation s'est appuyé sur la Déclaration d'Incheon et a favorisé l'adoption des ODD. La déclaration, publiée à la fin du Sommet d'Oslo, souligne la nécessité de revoir les priorités politiques, de mobiliser davantage de financement, d'utiliser les ressources existantes avec plus d'efficacité et de transparence, d'établir de nouveaux partenariats innovants, et de mettre en œuvre des politiques éducatives inclusives, efficaces et éclairées par des données probantes.

L'Agenda 2030 du développement durable et les Objectifs de développement durable

Les 17 ODD adoptés en 2015 par tous les États membres de l'ONU ne sont pas juridiquement contraignants, ce sont des engagements partagés à l'échelle mondiale, qui forment un plan directeur pour une transformation mondiale. Les ODD soutiennent un programme qui vise à prioriser et à réduire les inégalités auxquelles sont exposées les personnes vulnérables, notamment les enfants handicapés, et à « ne laisser personne de côté ». Ce principe central identifie le genre, l'orientation sexuelle, le handicap, l'appartenance ethnique, la langue, et le statut de migrant ou de déplacé comme des aspects susceptibles de générer marginalisation, discrimination et vulnérabilité. Dans le contexte de l'éducation inclusive et du handicap, les ODD sont considérés comme un excellent moyen pour

dynamiser l'action et faire de réels progrès. L'ODD 4 est particulièrement pertinent dans le domaine de l'éducation puisqu'il consiste à répondre à la crise mondiale dans le domaine de l'éducation. Son but est « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

2016 – Observation générale relative au droit à l'éducation inclusive

En 2016, le Comité des droits des personnes handicapées a publié l'Observation générale n° 4 relative au droit à l'éducation inclusive, qui apporte des clarifications et propose des lignes directrices non contraignantes en rapport avec l'article 24 de la CDPH. L'objectif est d'encourager et d'aider les gouvernements à intensifier leurs efforts en faveur d'une transformation plus profonde de leurs systèmes éducatifs. Des groupes et réseaux de la société civile, dont le Consortium international sur le handicap et le développement (IDDC), ont été fortement impliqués dans la rédaction de cette Observation générale.

2018 – Sommet mondial sur le handicap

L'éducation inclusive a été l'un des sujets principaux du premier Sommet mondial sur le handicap, qui a été co-organisé en 2018 par le gouvernement du Royaume-Uni, l'International Disability Alliance et le gouvernement du Kenya. 17 gouvernements nationaux se sont engagés à développer et à mettre en œuvre une politique sectorielle et des plans d'action dans le domaine de l'éducation inclusive. Par ailleurs, 12 gouvernements nationaux se sont engagés à développer la formation sur l'éducation inclusive, et 5 donateurs et organisations multilatérales se sont engagés à promouvoir ou à soutenir l'Initiative pour une éducation inclusive de la Banque mondiale (qui a été lancée suite à une action de plaidoyer énergique menée depuis 2015 par des organisations de la société civile).

2019 – L'Engagement de Cali

L'Engagement de Cali est le résultat du Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation, qui s'est tenu en 2019 à Cali en Colombie, et qui a rassemblé plus de 450 spécialistes de l'éducation, syndicalistes, politiciens et représentants des gouvernements de plus de 55 pays. Humanité & Inclusion a utilisé cette rencontre comme une plateforme pour plaider vigoureusement en faveur d'une plus grande prise en compte des enfants handicapés. L'Engagement de Cali réaffirme les précédents engagements en faveur d'une éducation inclusive ainsi que la nécessité d'accélérer l'action, et insiste sur l'importance de travailler en étroite collaboration avec la société civile et les groupes marginalisés.

Témoignages sur l'inclusion – L'histoire d'Amie : comment une école inclusive lui a permis de recevoir l'accompagnement personnalisé dont elle a besoin pour apprendre, s'épanouir et continuer d'aller à l'école

Amie est une petite fille de sept ans attachante et pleine de vitalité, qui adore aller à l'école avec ses camarades. Elle vit dans une petite hutte sans eau courante près de Mano Junction, une zone rurale au nord de la Sierra Leone. Amie est née avec un handicap physique. Elle manque de coordination et de force dans certains de ses membres et il lui est, par exemple, difficile de tenir un stylo.

L'école d'Amie est l'un des établissements pilotes du projet « Girls' Education Challenge - Transition » financé par le DFID du Royaume-Uni en Sierra Leone, qui s'inscrit dans le cadre de l'initiative mondiale « Girls' Education Challenge » dirigée par Plan International et dans laquelle Humanité & Inclusion est partenaire. Cette initiative vise à aider d'autres filles à aller à l'école et à rester dans le système éducatif en assurant leur transition du primaire au secondaire. Dans le cadre de ce projet, l'école est devenue plus inclusive et a été rénovée de façon à accueillir des apprenants handicapés : ajout de rampes d'accès, de toilettes accessibles, de portes plus larges et de fenêtres plus grandes, et murs repeints avec des couleurs claires pour faciliter l'accès et l'apprentissage des apprenants ayant des difficultés de mobilité ou des problèmes de vue. D'autres activités ont été mises en place, notamment une sensibilisation au handicap auprès de la communauté et des éducateurs, et une formation d'enseignants itinérants pour accompagner les apprenants handicapés dans leurs écoles, leurs

familles et leurs communautés. Amie peut bénéficier des services d'Abdul, enseignant auxiliaire itinérant. Abdul se rend auprès d'Amie deux fois par mois à l'école, et une fois par semaine chez elle pour voir comment elle se débrouille à la maison. Il organise également des réunions communautaires régulières pour que ses parents, les enseignants et les autres membres de la communauté proches d'Amie puissent se réunir et discuter de ses besoins et de ses progrès. Ces réunions sont aussi l'occasion pour toutes les personnes impliquées dans l'accompagnement d'Amie de réfléchir à la manière de travailler ensemble plus efficacement.

Abdul travaille aussi avec l'instituteur et les parents d'Amie pour mettre au point un projet éducatif individualisé. Ils discutent de ce plan chaque semaine à l'occasion de la visite à domicile afin de procéder à des adaptations si besoin. Grâce à cet accompagnement, Amie fait de sérieux progrès dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et elle a beaucoup plus confiance en ses propres capacités. De plus, les réunions communautaires ont aidé ses parents, les enseignants et la communauté à mieux comprendre les difficultés qu'elle rencontre et à déterminer comment l'aider à les surmonter. Mais le plus important, c'est que ses parents sont ravis de ses progrès et qu'ils sont désormais déterminés à la maintenir à l'école.

2. Les systèmes éducatifs inclusifs permettront à chaque enfant d'accéder à une éducation de qualité et de s'épanouir

Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser pour compte une autre génération d'enfants. Priver les enfants d'une éducation inclusive et de qualité a un impact négatif sur leur vie et leur avenir, ainsi que sur les sociétés et le développement national. La pédagogie de l'éducation inclusive a montré qu'elle améliorerait la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous les enfants, pas uniquement les enfants handicapés.

C'est également une approche qui valorise la diversité et promeut le développement humain et les sociétés cohésives. L'éducation inclusive est la seule stratégie qui puisse réinventer les systèmes éducatifs actuellement inadéquats, et garantir à tous les enfants, y compris les enfants handicapés, l'accès à une éducation de qualité dans un environnement inclusif, sans ségrégation ni discrimination.



Figure 2. Les effets positifs de l'éducation inclusive.

Témoignages sur l'inclusion – Rendre les écoles et les activités périscolaires plus accueillantes et plus sûres pour les enfants handicapés.

Le projet Vista d'éducation inclusive au Mozambique a été mené de 2017 à 2020, et a offert, par le biais d'une éducation inclusive, des perspectives d'avenir aux enfants handicapés vivant dans certaines zones périurbaines de Maputo et de Matola au Mozambique. L'approche multisectorielle est une composante essentielle de ce projet, dans lequel l'éducation inclusive a, par exemple, été associée à la protection sociale. Le projet d'éducation inclusive a établi un système de référencement fiable qui fait le lien avec des prestataires intervenant dans les domaines de la réadaptation et des aides techniques, en coordination avec le projet de protection sociale de Humanité & Inclusion, ce qui a permis d'aider les enfants à avoir accès aux aides techniques et aux services dont ils avaient besoin.

L'approche multisectorielle a également relié l'éducation à la protection de l'enfance, en collaborant avec les services de protection de l'enfance. Les enseignants ont été formés aux concepts de la protection de l'enfance, aux techniques de la

discipline positive, à la détection des signes de violence à l'encontre des enfants par des enseignants ou autres adultes, aux mécanismes de signalement et au processus de référencement. Un mécanisme de protection de l'enfance a été établi dans les écoles pilotes, les enfants des écoles ont appris comment déposer plainte de manière anonyme dans les boîtes prévues à cet effet, et un suivi spécifique est prévu au niveau de la communauté dans les éventuels cas individuels préoccupants.

Tout le personnel en contact avec les enfants a été inclus dans les formations, y compris le personnel en charge des activités périscolaires comme le sport, les arts, la danse, le chant et autres activités « non académiques » qui sont vitales pour le bien-être et le développement général de l'enfant. HI considère que, dans la pratique de l'éducation inclusive, il est important d'étendre la formation aux adultes interagissant avec les enfants, à la fois dans la classe et en dehors.

« En tant qu'enseignant d'éducation physique, je constate les changements. J'excluais une élève qui a un handicap physique parce que je pensais qu'elle ne pouvait pas participer aux activités sportives mais après cette formation, j'ai commencé à l'inclure dans tous mes cours. »

La mise en place d'un système éducatif inclusif national est un processus de transformation durable qui nécessite une double approche et une collaboration entre secteurs

Humanité & Inclusion partage la définition de l'éducation inclusive qui est donnée dans l'Engagement de Cali, à savoir « un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation ». ⁽¹⁸⁾ Humanité & Inclusion œuvre pour faire en sorte que les enfants et les jeunes qui présentent un handicap ou qui ont des besoins éducatifs spécifiques soient inclus dans cette définition. Ainsi, Humanité & Inclusion considère l'éducation inclusive comme un système qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion, et qui valorise la diversité et promeut le développement humain. Cela repose sur la création d'un environnement d'apprentissage favorable dans lequel tous les enfants peuvent réaliser leur potentiel.

Pour parvenir à un système éducatif inclusif, il est nécessaire de prendre en compte les besoins de tous les apprenants en matière d'enseignement et d'apprentissage, y compris en reconnaissant que certains enfants handicapés, ou certains enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, peuvent requérir un accompagnement particulier pour accéder à l'éducation et s'y épanouir sur la base de l'égalité avec les autres enfants.

En pratique, la reconstruction des systèmes éducatifs et les efforts de réforme menés actuellement pour parvenir à des systèmes éducatifs inclusifs nécessitent l'adoption d'une double approche par les gouvernements et les donateurs, afin de répondre aux besoins individuels des enfants handicapés tout en s'attaquant aux obstacles sociétaux, environnementaux, économiques et politiques à l'éducation. Cette double approche implique l'affectation de ressources globales pour favoriser un environnement d'éducation inclusive pour tous les apprenants, ainsi qu'un financement ciblé pour accompagner, dès que possible, ceux qui sont laissés de côté. ⁽¹⁹⁾

Évoluer vers une éducation inclusive est un message particulièrement pertinent et saisissant pour les pays qui réévaluent et reconstruisent actuellement leurs systèmes scolaires à la lumière de la pandémie de COVID-19. Durant cette crise sanitaire, où l'on constate que jusqu'à 90 % des enfants et des jeunes ont connu des interruptions de leur scolarité dans le monde, ⁽²⁰⁾ le droit à l'éducation des apprenants

handicapés a été particulièrement affecté. Des approches innovantes visant à soutenir la continuité pédagogique ont été mises en place mais leur qualité et leur accessibilité n'ont pas toujours été assurées. Non seulement l'enseignement à distance est souvent inaccessible pour les enfants handicapés mais beaucoup de ces enfants ont été coupés d'autres services importants, notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'accompagnement psychosocial et de la protection, tous ces services auxquels ils accèdent souvent par le biais de l'école. Dans une telle situation, il est clair que l'approche « habituelle » est inadaptée et que le renforcement de la collaboration entre les secteurs est la seule voie possible.

Les effets combinés de l'amélioration des méthodes d'enseignement, de la fourniture de matériel didactique adapté et d'un accompagnement de soutien pour ceux qui sont laissés de côté pourraient potentiellement améliorer les résultats scolaires de 25 à 53 % dans un contexte d'éducation inclusive. ⁽²¹⁾ Par ailleurs, les systèmes éducatifs inclusifs peuvent contribuer à réduire la stigmatisation liée au handicap parmi les enseignants, les autres apprenants et les familles en incluant tous les enfants dans les écoles ordinaires, quels que soient leur bagage et leur capacité. Cela permet aux enfants ayant des capacités et des bagages différents de socialiser, de construire des relations, et d'apprendre à accepter et à apprécier la différence.

Les stratégies d'éducation inclusive sont particulièrement efficaces, car elles s'éloignent d'un modèle uniformisé pour se rapprocher d'une approche plus individualisée qui identifie et répond aux besoins de chaque enfant, mais sans utiliser d'étiquettes négatives ou stigmatisantes. Dans cette optique, il est essentiel de renforcer la capacité de l'ensemble du système éducatif, y compris des éducateurs, pour être à même de répondre aux divers besoins des apprenants. ⁽²²⁾

Il est très important de prendre conscience que les stratégies d'éducation inclusive constituent une occasion de réinventer les systèmes éducatifs, de sorte qu'ils soient capables d'accueillir la diversité et d'avoir des effets positifs sur chaque apprenant. Cela contribue à jeter les bases d'une société plus cohésive et plus équitable, une société dans laquelle tous les membres sont considérés comme des contributeurs importants. ⁽²³⁾

3. La réforme des systèmes éducatifs doit être accélérée pour atteindre les Objectifs de développement durable de l'Agenda 2030

« Le gouvernement n'alloue que peu de ressources chaque année, et nous devons planifier en fonction. Nous avons dû construire un nouveau bâtiment par manque de salles de classe, c'est donc là que nous avons investi nos ressources. Puis, l'année dernière, nous avons installé les encadrements de porte. J'espère que l'année prochaine nous pourrions mettre en place les mesures de sécurité en installant des grilles, et faire d'autres travaux. »
(Directeur d'école, Sarlahi, Népal)⁽²⁴⁾

Il est nécessaire de prendre des engagements plus forts pour soutenir la mise en œuvre effective, au niveau national, des cadres internationaux relatifs à l'éducation inclusive. Les rapports volontaires effectués dans le cadre de l'Agenda 2030 du développement durable, et les rapports nationaux obligatoires soumis au Comité des droits des personnes handicapées ont jusqu'ici relevé des progrès au niveau mondial, malgré une certaine lenteur, ainsi que des lacunes et des difficultés notables.

En 2017, sur les 43 rapports nationaux volontaires relatifs à l'ODD 4, 39 mentionnaient le principe d'éducation inclusive, mais seulement 19 pays ont fait référence à une stratégie nationale explicite, et aucun d'entre eux n'a expliqué comment les populations les plus exclues étaient atteintes.⁽²⁵⁾

Cependant, il est encourageant de constater les progrès prometteurs relevés dans le rapport de bilan 2018 du Partenariat mondial pour l'éducation qui a analysé les plans sectoriels de l'éducation des 51 pays à revenus faible ou intermédiaire qui bénéficient de son soutien. Le rapport a révélé que près de la moitié

(47 %) de ces plans sectoriels incluaient des stratégies pour améliorer l'accès à l'éducation et qu'un grand nombre d'entre eux (73 %) commençaient à inclure des stratégies relatives au handicap et à l'éducation inclusive dans la planification sectorielle. Toutefois, environ 15 % des pays n'ont pas mentionné du tout les enfants handicapés, et dans l'ensemble, seul un très petit nombre de pays⁽⁹⁾ ont inclus un axe de travail spécifique aux enfants handicapés dans leurs politiques d'éducation inclusive.⁽²⁶⁾ Ces statistiques sont atterrantes et nécessitent des mesures urgentes.

Des efforts supplémentaires et immédiats doivent être déployés pour accélérer et maintenir les progrès mondiaux, et parvenir à une éducation inclusive pour tous, tel que cela est défini dans les cibles de l'ODD 4. Les progrès inégaux accomplis jusqu'à maintenant ont essuyé de nouveaux revers sous l'effet de la pandémie de COVID-19. Il est urgent que les parties prenantes à tous les niveaux réaffirment leur engagement et leur volonté politique en faveur de la réalisation du droit de tous les enfants, y compris des enfants handicapés, à une éducation inclusive et de qualité.

Transformer les engagements politiques en pratiques permettant l'exercice des droits

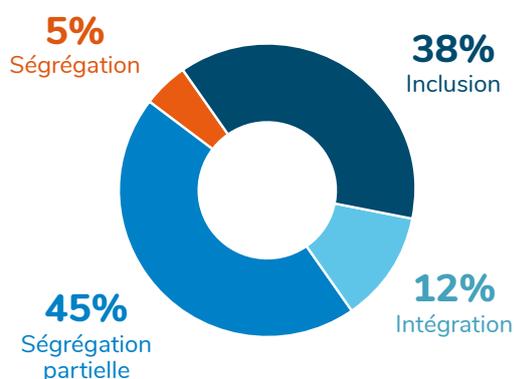
Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO s'est penché sur les réformes législatives relatives à l'éducation inclusive dans les différents pays et a constaté qu'il reste beaucoup à faire dans le monde pour transformer la législation favorisant la ségrégation en une législation axée sur l'inclusion. Le rapport a souligné que les cadres politiques nationaux reflétaient davantage de progrès en termes d'inclusion que les cadres législatifs. Il est intéressant de noter qu'il existe également des tendances régionales : plus de 40 % des pays d'Asie, d'Amérique Latine et des Caraïbes s'appuient encore

sur des systèmes éducatifs ségrégatifs qui reposent sur une législation et des politiques désuètes.

Le rapport a également examiné 85 rapports nationaux obligatoires soumis au Comité des droits des personnes handicapées, pour analyser la mise en œuvre des programmes et des services d'éducation inclusive. Un point commun a été identifié dans de nombreux pays : l'absence de lien notable et les incohérences entre les cadres politiques et législatifs nationaux, et les programmes nationaux et leur mise en œuvre.⁽²⁷⁾

Pourcentage de pays dans le monde

Approche politique



Approche législative

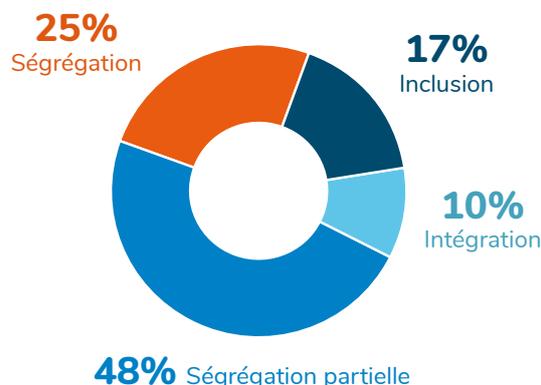


Tableau 1. Comparaison des approches politiques et législatives de l'éducation pour les enfants handicapés.
Source : UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

Dans les pays qui se sont efforcés de mettre en place une législation nationale, par exemple, et de développer ou de mettre en adéquation les cadres politiques appropriés, le manque de coordination entre les différents secteurs a souvent généré des écarts entre la législation et la politique, et le développement et la mise en œuvre de stratégies programmatiques. De plus, les actions de suivi nécessaires pour mettre en œuvre les cadres législatifs et politiques n'ont pas

été suffisamment soutenues, financées, ou dotées des ressources adéquates, ou des attitudes négatives et résistances à l'égard des stratégies d'éducation inclusive se sont fait ressentir à différents niveaux. En raison de ces problèmes, il peut être difficile pour les pays de développer et de mettre en œuvre des programmes nationaux efficaces même s'ils ont mis en place des cadres législatifs et politiques solides.⁽²⁸⁾

Le Partenariat mondial pour l'éducation : comment une coalition mondiale soutient la réforme de l'éducation par le renforcement des niveaux d'engagement et la mise en commun des ressources et des compétences.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est une coalition mondiale et multipartite axée sur l'éducation, qui mobilise des investissements mondiaux et nationaux pour l'éducation. Ce partenariat rassemble plus de 70 gouvernements de pays à revenus faible ou intermédiaire et 20 donateurs nationaux ou multilatéraux, ainsi que des fondations philanthropiques, organisations du secteur privé, organismes internationaux, organisations de la société civile, organisations non gouvernementales et groupements d'enseignants. Le plan stratégique 2016-2020 du GPE⁽²⁹⁾ vise à renforcer l'équité, l'égalité entre les genres et l'inclusion en ciblant les apprenants qui sont les plus marginalisés en raison de leur genre, de leur handicap, de leur appartenance ethnique, d'un conflit

ou d'une fragilité. Depuis juin 2019, le GPE a alloué plus de 379 millions de dollars US sous forme de subventions aux activités qui s'attaquent aux facteurs d'exclusion et de marginalisation dans l'éducation⁽³⁰⁾

L'approche du GPE repose sur le principe qu'il est fondamental d'impliquer activement la société civile et les autres acteurs non étatiques dans les actions contribuant à créer et à préserver la volonté politique nécessaire pour adopter des politiques éducatives vigoureuses, des pratiques judicieuses et des approches inclusives. Par ailleurs, le secrétariat du GPE reconnaît qu'il est essentiel d'associer l'éducation nationale et les plans de développement afin d'influencer les réformes intersectorielles indispensables pour réduire les multiples obstacles, parfois complexes, à l'éducation. Cela dit, le GPE n'a

commencé que récemment à étudier les possibilités de collaboration avec des acteurs en dehors du secteur de l'éducation, un travail qui s'est jusqu'ici concentré sur la collaboration avec le secteur de la santé autour de la nutrition et de la fourniture d'aides techniques.⁽³¹⁾⁽³²⁾

Il reste à espérer que la pandémie de COVID-19 suscitera l'élan supplémentaire requis pour adopter des approches multisectorielles dans la mise en œuvre du prochain plan stratégique du GPE, qui

démarre en 2021. Les enseignements tirés de la collaboration multisectorielle durant cette période de pandémie devraient permettre de créer des liens supplémentaires ou plus efficaces avec d'autres secteurs clés, tels que la protection et l'action sociale, les sports et loisirs, la réadaptation, la protection de l'enfance, la nutrition et autres, tout en maintenant et en renforçant l'approche existante du GPE qui repose sur des partenariats multiples, à des niveaux multiples.

4. Crise de la COVID-19 : une opportunité d'améliorer les systèmes éducatifs

Les multiples difficultés auxquelles sont confrontés les enfants handicapés durant cette pandémie de COVID-19 ont des répercussions sur leur éducation

Les stratégies d'enseignement alternatives peuvent exclure certains enfants. Lorsque les écoles sont fermées, les solutions alternatives s'orientent souvent vers l'enseignement à distance. Cela implique un apprentissage en ligne ou via la radio, la télévision ou un téléphone portable. Il est important de prendre en compte les besoins des enfants handicapés lorsque l'on développe ce type de stratégie. Si l'on utilise une stratégie d'apprentissage à distance basée sur l'audio, par exemple, les enfants sourds ou malentendants devraient pouvoir accéder au même contenu mais sous forme écrite. Si la stratégie d'apprentissage repose sur la vidéo, il devrait être possible de suivre l'enseignement en langue des signes. Les enfants présentant des déficiences intellectuelles devraient recevoir le contenu d'apprentissage sous une forme qui leur est adaptée, et un plan devrait être mis en place pour les accompagner.⁽³³⁾

L'hygiène est essentielle pour la prévention et le contrôle des maladies. Lorsque les écoles sont ouvertes, il est essentiel de s'assurer que les messages relatifs à la sécurité liée à la COVID-19 atteignent effectivement les enfants, les éducateurs et les parents, et que les écoles soient approvisionnées en fournitures essentielles, notamment en désinfectant, en savon et en eau. Certains enfants handicapés peuvent rencontrer des obstacles pour respecter les règles d'hygiène élémentaires comme le lavage des mains, si, par exemple, les installations WASH sont physiquement inaccessibles ou si l'enfant a des difficultés physiques pour réaliser certaines actions, comme le lavage

des mains. Dans d'autres cas, les aides techniques, telles que les fauteuils roulants, cannes blanches, déambulateurs et planches de transfert, doivent être désinfectées correctement dans la mesure où elles sont manipulées et utilisées dans des espaces publics.⁽³⁴⁾ Les messages de santé et d'hygiène doivent également être communiqués d'une manière qui soit accessible et inclusive afin que chacun puisse recevoir les messages et les conseils vitaux concernant la COVID-19.

Les systèmes de santé sont souvent affaiblis durant les épidémies. Certains enfants handicapés ont des maladies chroniques qui pourraient nécessiter une prise en charge et une réadaptation en continu, et qui pourraient les exposer à un plus grand risque d'infection. Les éducateurs, les agents de santé communautaire et les travailleurs sociaux doivent jouer un rôle essentiel dans l'identification des premiers symptômes d'infection et dans l'orientation des enfants vers des services de santé. L'une des conséquences de la pandémie de COVID-19 sur les systèmes de santé est la réduction de la capacité, voire l'indisponibilité totale des services de santé importants pour les enfants handicapés, notamment dans le domaine de la réadaptation. En raison de problèmes de santé naissants ou préexistants, les enfants handicapés pourraient avoir encore plus de mal à poursuivre leur apprentissage à la maison pendant la fermeture des écoles.⁽³⁵⁾

La santé mentale et le soutien psychosocial sont des éléments importants à prendre en compte. La fermeture des écoles perturbe également la

routine quotidienne des enfants et des familles. Cela peut être particulièrement difficile pour les enfants présentant certains types de handicap, notamment des troubles du spectre autistique, qui s'appuient fortement sur les routines. Cela ajoute également une pression supplémentaire sur leurs familles et leurs aidants qui pourraient nécessiter davantage de soutien de la part des prestataires de services. De plus, de nombreux enfants et jeunes pourraient être angoissés ou avoir déjà été touchés par le décès ou la maladie d'un parent, d'un aidant, d'un membre de leur famille ou d'un ami atteint de la COVID-19, ce qui pourrait créer chez eux une détresse émotionnelle.⁽³⁶⁾

Les revenus des ménages sont affectés.

Les filles et les garçons handicapés vivent souvent dans des familles relativement pauvres, ce qui les expose déjà à un plus grand d'obstacles pour accéder à l'éducation.⁽³⁷⁾ Pour les ménages qui avaient déjà du mal à générer suffisamment de revenus, la pandémie de COVID-19 affaiblit encore leurs revenus et l'accès des enfants handicapés à l'école.⁽³⁸⁾ L'augmentation

des difficultés financières peut amener beaucoup d'enfants handicapés à décrocher du système scolaire ou à ne pas retourner dans leur école lors de sa réouverture.

Les stratégies de protection contre la violence et la maltraitance doivent être renforcées. Même avant que la pandémie ne se répande dans le monde, les enfants handicapés étaient quatre fois plus susceptibles de subir des violences que les enfants non handicapés.⁽³⁹⁾ Les stratégies de confinement et de quarantaine qui ont imposé la fermeture des écoles et la limitation des déplacements ont généré de nouveaux facteurs de stress pour les parents et les aidants, exposant ainsi les enfants à de plus grands risques de violence et de maltraitance.⁽⁴⁰⁾ La diminution des revenus des ménages et la hausse de l'instabilité économique peuvent également exposer les filles et les garçons à des risques d'exploitation sexuelle plus élevés. Enfin, les services de protection offerts par l'intermédiaire des établissements scolaires sont susceptibles d'être interrompus ou de devenir plus difficiles d'accès.

L'impact mondial de la pandémie de COVID-19 est sans précédent et a exacerbé les difficultés déjà considérables auxquelles sont confrontés de nombreux enfants pour accéder à une éducation inclusive et de qualité. Selon les estimations de l'UNESCO, jusqu'à 90% des enfants et des jeunes dans le monde ont connu une interruption de leur scolarité. Même aujourd'hui, en octobre 2020, après neuf mois de pandémie, au moins 34 pays maintiennent leurs écoles totalement fermées, ce qui représente 33 % de la population d'élèves.⁽⁴¹⁾ Toutefois, la crise constitue également une opportunité de s'attaquer aux systèmes éducatifs fragiles et générateurs d'exclusion, en s'appuyant sur une volonté politique accrue et en renforçant les stratégies inclusives multisectorielles. Ces stratégies doivent non seulement réduire l'impact de la pandémie actuelle de COVID-19, mais également développer une résilience aux futures épidémies et autres crises.

L'épidémie de COVID-19 a souligné et aggravé les inégalités systémiques existantes pour les systèmes éducatifs, les communautés et les apprenants, notamment les enfants handicapés, avec une ampleur et une rapidité sans précédent.⁽⁴²⁾ La pandémie a renforcé l'exclusion, la marginalisation, la pauvreté et la vulnérabilité des enfants handicapés. Pour les enfants handicapés scolarisés, cela s'est traduit par une réduction de l'accès à l'apprentissage durant, et potentiellement après la pandémie. Il est à noter que les filles, handicapées ou non, ont été particulièrement touchées par la crise et qu'elles sont davantage exposées

au risque d'un décrochage scolaire définitif.⁽⁴³⁾

Des approches innovantes ont été mises en place pour faire en sorte que les enfants et les jeunes puissent poursuivre leur éducation ou leur formation durant la pandémie, notamment l'apprentissage à distance. Cependant, les stratégies de ce type ne sont pas toujours accessibles à tous, et la qualité de l'enseignement fourni peut également varier. En effet, l'apprentissage à distance est souvent difficile d'accès pour de nombreux enfants handicapés. S'ajoute à cela que les autres services importants auxquels ils ont normalement accès par l'intermédiaire de l'école, dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'accompagnement psychosocial ou de la protection, peuvent également être perdus.⁽⁴⁴⁾

À titre d'exemple, lorsque les centres d'apprentissage temporaires des camps de réfugiés Rohingya à Cox's Bazar au Bangladesh ont été fermés en raison de la pandémie, de nombreux enfants n'ont pu accéder au repas quotidien normalement fournis par les centres. Ce type de problème a été atténué dans certains contextes par la création d'un système de repas scolaire à emporter. Ailleurs encore, des transferts monétaires ou des systèmes de bons ont été mis en place à titre expérimental pour permettre aux familles d'acheter des produits alimentaires et compenser les repas normalement fournis par les écoles.⁽⁴⁵⁾

De plus, conséquence directe de la pandémie, de nouveaux besoins ont émergé en matière d'accès

des enfants aux services d'éducation, de santé et de protection, et en ce qui concerne leur qualité : risque pour les enfants et leurs familles de contracter la COVID-19 et/ou d'en mourir, besoins accrus en soins de santé mentale et soutien psychosocial, et manque d'accès aux communications pour l'apprentissage à distance.⁽⁴⁶⁾

Maintenant que les gouvernements et les acteurs mondiaux de l'éducation commencent à se pencher sur les enseignements à tirer de la pandémie de COVID-19, et à incorporer ces enseignements

dans la planification de l'éducation, c'est le moment de réinventer les systèmes éducatifs. Cela implique le développement de stratégies qui réduisent l'injustice et l'inégalité, et créent de meilleures opportunités d'apprentissage pour tous les enfants, particulièrement ceux qui étaient déjà exclus ou à risque d'exclusion.⁽⁴⁷⁾ Cela nécessite une approche globale faisant appel à des stratégies multisectorielles, dans lesquelles toute la diversité des besoins des apprenants est prise en considération et où tous les obstacles sont éliminés.

Qu'avons-nous appris de la COVID-19 et des précédentes crises et épidémies ?

Nous savons déjà que toute crise humanitaire, quelle que soit sa durée, peut avoir une profonde incidence sur le bien-être des enfants et des jeunes, y compris sur leur santé mentale ; que ces crises peuvent troubler la cohésion au sein des familles et des communautés ; et qu'elles peuvent exposer les enfants à des risques accrus en termes de violence, de travail des enfants et d'exploitation. La complexité et l'interdépendance de la prise en charge des enfants, de leur sûreté, de leur bien-être et de leur éducation en temps de crise requièrent l'adoption ou le renforcement d'approches multisectorielles coordonnées qui intègrent des stratégies d'éducation inclusive.

De par son expérience programmatique, Humanité & Inclusion a compris que l'intervention en matière d'éducation durant la pandémie de COVID-19, comme dans d'autres contextes de crise, doit être globale et multisectorielle. Durant cette période, les stratégies en matière d'éducation doivent être reliées très étroitement aux stratégies relatives aux moyens

de subsistance ; à la santé et à la réadaptation ; à la protection et à l'action sociale ; à la santé mentale et au soutien psychosocial (SMSPS) ; à l'eau, l'hygiène et l'assainissement (WASH), et vice-versa. Par ailleurs, l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés durant la pandémie de COVID-19 nécessite des interventions spécifiques.

Les stratégies multisectorielles sont donc fondamentales pour répondre à une crise sanitaire, et des mécanismes supplémentaires de protection et d'action sociale doivent être intégrés dans les interventions d'urgence et les plans d'éducation. Une collaboration et une coordination efficaces entre les différents ministères permettront de garantir que les ressources du secteur de l'éducation ne sont pas épuisées par des dépenses qui pourraient être supportées par d'autres secteurs (santé, action sociale, justice sociale et autonomisation, télécommunications), afin de ne pas compromettre la qualité et l'accessibilité de l'éducation ⁽⁴⁸⁾

Analyse pays - Népal : comment le pays s'attelle à une réforme de l'éducation dans un contexte de relèvement après le tremblement de terre et la COVID-19

« Nous espérons que l'éducation sera un secteur prioritaire dans le prochain budget étant donné la pandémie de COVID-19. Nous chercherons des modes de coordination entre le gouvernement et les parties prenantes à tous les niveaux afin d'assurer la réouverture des écoles en toute sécurité. »

Dr Sanjay Sharma, Secrétaire, ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie.⁽⁴⁹⁾

En 2015, le Népal était dévasté par un tremblement de terre. Dans certaines des régions les plus touchées, 90 % des écoles ont été détruites et l'on estime qu'un million d'enfants ont été privés d'école au lendemain de la catastrophe.⁽⁵⁰⁾ La pandémie de COVID-19 a exacerbé la situation. Le Népal a entrepris une révision budgétaire du programme de développement du secteur scolaire en mai 2020, qui a identifié une hausse des taux de décrochage, des interruptions de l'apprentissage et une augmentation des inégalités en conséquence de la pandémie de COVID-19.⁽⁵¹⁾ Cela menace d'annihiler les progrès qui ont été réalisés jusqu'ici pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation au Népal

Par ailleurs, il a été estimé qu'en 2020, plus de 105 000 des quelques 179 000 enfants handicapés du Népal n'étaient pas scolarisés.⁽⁵²⁾ Cependant, Humanité & Inclusion a estimé de son côté que ce chiffre serait très probablement supérieur si les données devaient refléter une approche fonctionnelle du handicap, c'est-à-dire si l'on inclut les difficultés comme la dyslexie et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, ainsi que les difficultés fonctionnelles plus légères en matière d'apprentissage ou de mobilité, et les déficiences sensorielles.

Le Népal a une vision à long terme d'un système éducatif inclusif mais le pays est toujours dans un processus de relèvement, de développement économique et de réforme politique, et différents systèmes éducatifs coexistent pour les enfants handicapés : établissements spécialisés, classes intégrées et un nombre limité d'enfants dans des écoles

ordinaires, principalement les enfants porteurs de handicaps légers ou invisibles.

Dans le contexte du Népal, les secteurs de l'éducation et de la gestion des risques de catastrophes sont étroitement liés. Le Plan septennal de développement du secteur scolaire du Népal (2016/17-2022/23)⁽⁵³⁾ reflète clairement la nécessité d'une reconstruction post tremblement de terre ainsi que l'objectif national de sortir le pays, d'ici 2022, de son statut de pays parmi les moins avancés. Dans une telle perspective, le plan éducatif national vise, notamment, à faire en sorte que tous les apprenants puissent accéder à un environnement d'apprentissage sûr et propice au développement, par l'intégration de stratégies globales de sûreté en milieu scolaire et de réduction des risques de catastrophes, notamment grâce à des écoles parasismiques et des communautés résilientes.

Le secteur WASH (eau, hygiène, assainissement) est un autre secteur extrêmement important pour la reconstruction et les réformes actuelles du Népal dans le domaine de l'éducation. L'investissement du gouvernement dans des installations WASH et la sensibilisation dans les écoles ont permis de faire en sorte que 80 % des écoles primaires offrent un accès à l'eau potable et à des installations sanitaires appropriées. Cela est essentiel pour améliorer la santé, notamment assurer une protection contre les maladies, dont la COVID-19, et pour améliorer la dignité, l'apprentissage et l'égalité entre les genres, puisque cela peut contribuer grandement à réduire les taux de décrochage scolaire des adolescentes et des apprenants handicapés.

5. L'Agenda 2030 du développement durable donne un nouvel élan à la priorisation des stratégies d'éducation inclusive multisectorielles

Les Objectifs de développement durable font partie de l'Agenda 2030 du développement durable, qui vise à corriger une multitude d'inégalités structurelles majeures empêchant de nombreuses personnes dans le monde d'exercer leurs droits. Une des caractéristiques centrales des ODD est le fait de reconnaître que les objectifs ne peuvent pas être atteints s'ils ne sont pas abordés d'une façon globale, ce qui implique de comprendre l'interdépendance des inégalités structurelles

et de développer des stratégies coordonnées qui interviennent dans les différents secteurs économiques, sociaux et environnementaux. Ainsi, les ODD ne doivent pas être considérés uniquement comme des objectifs de développement, mais aussi comme les éléments constitutifs d'un plan d'action permettant d'élaborer des réponses et des stratégies multisectorielles. Il est désormais temps de procéder aux changements nécessaires pour atteindre les ODD.

Objectif de développement durable 4 : une éducation inclusive et de qualité, qui soutient les enfants handicapés

L'Objectif de développement durable 4 fournit aux acteurs agissant à tous les niveaux dans les domaines de l'éducation et du handicap, le cadre d'action permettant d'identifier et d'éliminer les obstacles structurels à l'éducation. Cela implique de développer des stratégies plus efficaces qui interagissent avec différents secteurs et différents acteurs.⁽⁵⁴⁾

Le handicap est explicitement mentionné dans la cible 4.5 de l'ODD 4, qui exige d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées. Le handicap apparaît également dans la cible 4.a qui requiert que l'éducation soit sensible au handicap et que les environnements d'apprentissage soient sûrs, exempts de violence et accessibles à tous.

Bien que l'ODD 4 constitue la base des efforts visant à bâtir des systèmes éducatifs inclusifs et efficaces d'ici 2030, un certain nombre de liens et de dynamiques entre l'ODD 4 et d'autres ODD ont été identifiés

comme essentiels pour sa réalisation. De même, il ne sera pas possible d'atteindre les cibles des autres objectifs d'ici 2030 sans travailler sur différents aspects avec le secteur de l'éducation.

Le schéma ci-dessous illustre les fortes interconnexions entre l'ODD 4 et une partie des autres ODD : la réalisation de ces ODD favorise directement la réalisation de l'ODD 4, et inversement. Néanmoins, étant donné qu'une éducation inclusive de qualité permet à tous les individus de réaliser leur potentiel en améliorant leurs compétences et leurs connaissances, en favorisant les interactions sociales et en encourageant la citoyenneté active, nous pouvons affirmer que l'éducation inclusive a des effets sur l'ensemble des 17 ODD.

Voir l'annexe 1 - « Au-delà de l'ODD 4 - Guide de référence sur l'éducation inclusive et les Objectifs de développement durable » à la fin de ce rapport.

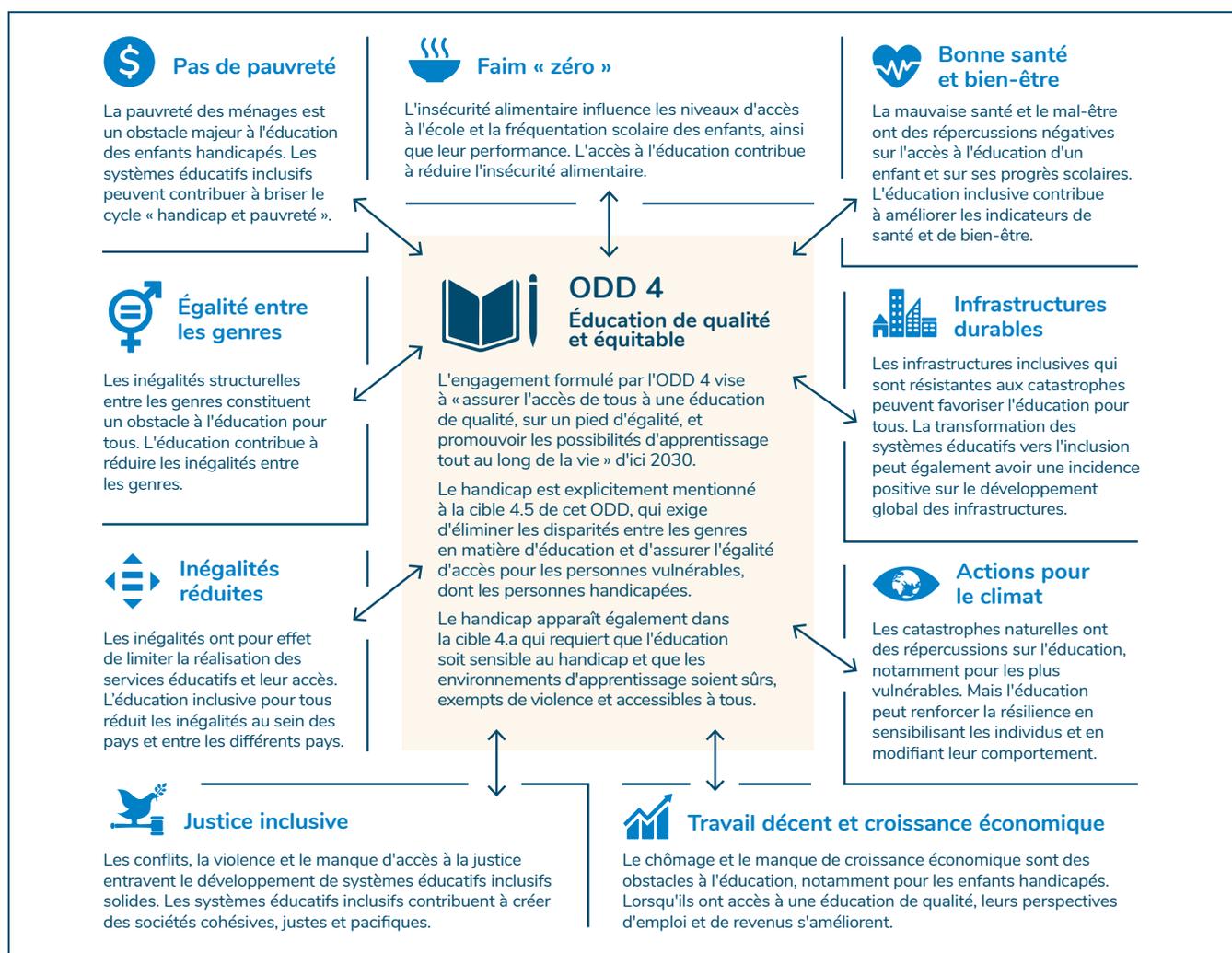


Figure 3. L'ODD 4 et ses interactions avec 9 ODD spécifiques.

6. Renforcer les cadres multisectoriels de l'éducation : une priorité universelle

Les systèmes éducatifs inclusifs reposent sur des stratégies et des cadres d'action collaboratifs et coordonnés qui s'étendent à plusieurs secteurs et engagent une diversité d'acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux. Cela nécessite d'abandonner les approches cloisonnées, couramment appelées approches « en silos », dans lesquelles les ministères et autres acteurs planifient et mettent en œuvre des politiques et des programmes impliquant peu de coordination intersectorielle. En adoptant une approche multisectorielle, les dynamiques et les besoins éducatifs complexes peuvent être abordés d'une manière plus globale en prenant en compte les multiples facteurs socio-économiques.

La promotion des approches multisectorielles au sein du secteur de la coopération internationale est soutenue par l'importance accordée aux interconnexions, aux partenariats et aux responsabilités partagées dans l'Agenda 2030 du développement durable. Bien que des cadres éducatifs multisectoriels émergent doucement dans le monde, ils méritent davantage d'attention, et nécessitent un soutien renforcé et continu pour être pleinement efficaces.

Il est important de garder à l'esprit que les indicateurs et les résultats dans le domaine de l'éducation sont corrélés aux indicateurs de santé, de pauvreté et d'exclusion sociale. En termes de santé, outre l'assistance médicale, nous faisons également référence aux besoins en réadaptation et en santé mentale. Pour cette raison, il est peu probable de parvenir à une éducation inclusive et de qualité sans se détacher des approches traditionnellement établies qui sont axées sur un secteur unique.⁽⁵⁵⁾ La transformation des systèmes éducatifs vers des systèmes inclusifs du handicap doit être menée par un ministère de l'Éducation habilité qui collabore systématiquement, à différents niveaux, avec les autres ministères et secteurs concernés.

L'implication du secteur de la réadaptation est cruciale, tout comme celle du secteur de l'accompagnement social. Les politiques et les services inclusifs dans le domaine social (politiques de protection sociale, services des travailleurs sociaux, etc.) ont des effets sur le bien-être et l'inclusion des individus et des communautés, protègent les populations de la pauvreté, de la vulnérabilité et de l'exclusion sociale tout au long de leur vie, et peuvent leur donner les moyens de réussir.

Qu'est-ce qu'une approche multisectorielle et pourquoi est-ce important pour les droits de l'enfant et l'éducation inclusive ?

Une approche multisectorielle fait référence à une politique, une planification, une mise en œuvre et un suivi collaboratifs et coordonnés entre un certain nombre de secteurs et d'acteurs différents visant un ensemble de résultats communs. Cela inclut généralement différents ministères et agences gouvernementales, ainsi que la société civile, les organisations non gouvernementales et le secteur privé.⁽⁵⁶⁾ L'efficacité des approches multisectorielles repose sur une définition claire et soutenue des rôles, des responsabilités et des mécanismes de coordination.⁽⁵⁷⁾

La nature interdépendante, indivisible et interconnectée de tous les droits humains est traduite plus efficacement en stratégies globales lorsque l'on adopte des approches multisectorielles. Le droit à l'éducation pour tous les enfants, par exemple, repose sur le principe de non-discrimination et le principe de « l'intérêt supérieur de l'enfant » stipulés dans la

Convention sur les droits de l'enfant, mais dépend également de l'exercice des droits des enfants à la protection contre la violence et la maltraitance, à la santé, à la mobilité personnelle et à la réadaptation. De même, le respect du droit à l'éducation peut avoir un effet positif sur d'autres droits, notamment le droit à la participation à la vie publique, le droit à un niveau de vie suffisant et le droit à un travail décent.⁽⁵⁸⁾ L'interdépendance des droits et des Objectifs de développement durable est le fondement de l'Agenda 2030.

Les approches multisectorielles sont donc construites autour de paradigmes qui s'appuient sur l'interconnectivité des droits et des objectifs de développement. Ce constat est également pertinent en ce qui concerne la réforme en faveur d'une éducation inclusive (dont les caractéristiques sont présentées plus en détail dans le présent rapport).



Figure 4. Collaboration verticale et horizontale entre les différents secteurs et aux différents niveaux, pour une éducation inclusive multisectorielle. Adapté de : UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

L'éducation inclusive pour les enfants handicapés doit relever de la responsabilité des ministères de l'Éducation mais la collaboration entre les secteurs est cruciale

Pour parvenir à un système éducatif totalement inclusif pour les enfants handicapés, les ministères de l'Éducation doivent se charger de mener le processus mais celui-ci doit être entrepris de manière collaborative avec d'autres ministères et d'autres acteurs.

Dans certains pays, l'éducation des personnes handicapées ne relève pas du portefeuille de l'éducation mais de celui de la santé, du développement social ou de la protection sociale. Lorsqu'un gouvernement organise ses ministères de cette façon, il est plus difficile de bâtir un système éducatif inclusif du handicap qui soit efficace.⁽⁵⁹⁾

Dans d'autres pays, l'éducation des personnes handicapées relève déjà de la responsabilité du ministère de l'Éducation mais les ministères et les mécanismes de prestation de services sont structurés d'une façon cloisonnée qui ne permet pas la coopération intersectorielle. Cela peut créer des difficultés supplémentaires dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive du handicap. La coordination, par exemple, peut être insuffisante, ou les ressources utilisées de manière inefficace.

Il peut également y avoir un manque de clarté quant aux rôles et aux responsabilités des autres ministères et des autres secteurs, et en ce qui concerne la façon dont ils devraient soutenir le plan d'éducation inclusive.⁽⁶⁰⁾

À titre d'exemple, le rapport de bilan 2018 du Partenariat mondial pour l'éducation a révélé qu'un certain nombre de pays (Kirghizistan, République démocratique populaire du Laos, Tadjikistan, Ouzbékistan) considéraient le manque de coordination interministérielle comme un obstacle majeur à la planification et à la mise en œuvre de programmes d'éducation inclusive efficaces.⁽⁶¹⁾

Enfin, les cadres d'action multisectoriels ne peuvent pas garantir à eux seuls une coordination et une collaboration efficaces entre les différents organismes gouvernementaux. Lorsque la responsabilité de la gestion et de la mise en œuvre est partagée, par exemple, entre deux ministères et leurs administrations décentralisées, il est essentiel de mettre en place des mécanismes de coordination solides et financés, qui sont gérés par un ministère de l'Éducation habilité.⁽⁶²⁾

« Les principales difficultés proviennent du manque de coordination entre les différents secteurs et les différents types d'acteurs au sein de chaque secteur, c'est-à-dire les ministères, les donateurs, les organisations internationales, les organisations de la société civile, le secteur privé et les fondations, mais également les enseignants et les apprenants. »
(Houraye Mamadou Anne, Forum des éducatrices africaines [FAWE])

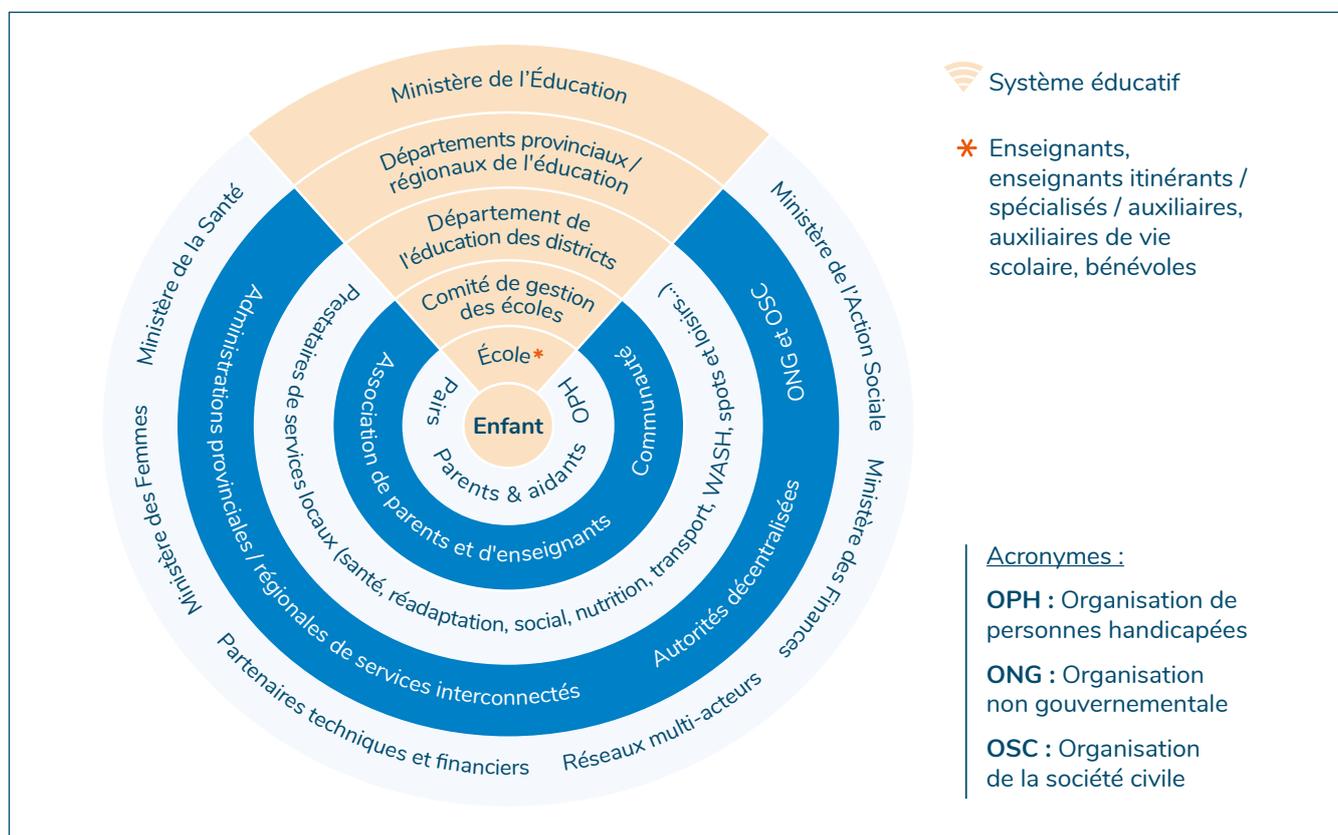


Figure 5. L'enfant au centre d'une multitude d'acteurs.
Source : Handicap International (2012). Document cadre « L'éducation inclusive ».

Analyse de programme – Intégration de l'approche communautaire utilisée pour la réadaptation, dans les projets d'éducation inclusive : un exemple de Sierra Leone

En Sierra Leone, comme dans de nombreux pays, les enfants handicapés sont souvent considérés comme des fardeaux. Des obstacles considérables les empêchent d'accéder aux services, notamment dans les domaines de l'éducation, de la réadaptation et de la santé, et de participer pleinement à la vie familiale et communautaire.

Dans le cadre de ses nombreux projets de réadaptation physique et fonctionnelle pour les personnes handicapées, Humanité & Inclusion a développé une approche à base communautaire

pour la réadaptation, qui implique des bénévoles de la communauté. Cette approche renforce l'inclusion au sein de la communauté, la participation et l'appropriation des activités du projet.

Au fil des années, tirant parti de cette pratique concluante, HI a intégré l'approche à base communautaire utilisée pour la réadaptation dans ses projets d'éducation inclusive, créant ainsi des synergies et des liens entre les ressources et les compétences de ces deux secteurs.

Dans le cadre du consortium impliqué dans le projet « Girls' Education Challenge - Transition », dirigé par Plan International, et en collaboration avec le ministère de l'Éducation élémentaire et secondaire, Humanité & Inclusion utilise l'approche consolidée de la réadaptation à base communautaire pour identifier les enfants handicapés, pour les aider à accéder à l'école, à rester scolarisés et à bénéficier de services d'accompagnement, et pour modifier les comportements à l'égard des enfants handicapés.

Les bénévoles de la réadaptation à base communautaire organisent des sessions mensuelles pour sensibiliser la communauté et promouvoir les droits des enfants handicapés à travers le dialogue. Ils organisent également des visites à domicile pour apporter un soutien continu aux familles des enfants handicapés, et mettent les familles en lien avec les prestataires de services dans les domaines de la santé, de l'éducation, du développement communautaire et de la protection

sociale. Ces volontaires jouent un rôle essentiel pour aider les communautés à développer des structures d'accompagnement plus solides pour les enfants handicapés et leurs familles, pour favoriser le dialogue au sein de la communauté et pour promouvoir une meilleure inclusion en encourageant la scolarisation et les liens entre l'école et le domicile.

Cette réussite repose sur une collaboration avec de multiples groupes, notamment les organisations œuvrant dans le domaine du handicap, les écoles, les éducateurs, les assistants de vie scolaire, les administrations scolaires, les parents, les chefs d'établissement, les autorités chargées de l'éducation au niveau des districts et des autres territoires, ainsi que les centres de réadaptation et les réseaux sur le handicap au niveau régional. Des enseignants itinérants spécialisés ont également été formés pour travailler aux côtés des enseignants principaux et des enfants identifiés comme ayant des besoins d'accompagnement spécifiques.

Des stratégies multisectorielles innovantes émergent dans différents contextes

La dimension multisectorielle de la planification et de la programmation reste une approche relativement nouvelle pour le secteur de l'éducation. Nous pouvons néanmoins déjà tirer d'importants enseignements des pays qui ont commencé à prendre des mesures pour évoluer vers des approches multisectorielles à l'appui de l'éducation inclusive. Pour beaucoup d'entre eux, ces mesures récentes consistent uniquement à établir un niveau de collaboration entre différents ministères ou secteurs clés. Jusqu'ici, il s'agit souvent de passerelles stratégiques entre l'éducation et la sensibilisation communautaire au handicap et à l'inclusion ; l'accessibilité des bâtiments ; et la santé et la nutrition. Mais certains pays ont aussi mis en place des cadres d'action multisectoriels relativement plus solides et de plus grande envergure, dans lesquels différents secteurs et ministères assurent activement une planification et une mise en œuvre sur la base d'une stratégie plus globale et mieux coordonnée.⁽⁶³⁾

À titre d'exemple, le rapport de bilan 2018 du Partenariat mondial pour l'éducation, qui a analysé la situation dans 51 pays, a constaté que sept d'entre eux (Cambodge, Ghana, République démocratique populaire du Laos, République kirghize, Népal,

Tadjikistan, Ouzbékistan) mentionnent ou mettent en œuvre une approche multisectorielle. Leur mesures incluent notamment la création de passerelles entre des programmes de développement de la petite enfance (DPE) sensibles au handicap et des projets de santé, une collaboration entre secteurs autour du recueil de données désagrégées, et la création de comités chargés de l'éducation spéciale au sein des ministères de l'Éducation.⁽⁶⁴⁾

Le Ghana a développé un Plan quinquennal de mise en œuvre d'une politique éducative inclusive (2015-2019) qui a engendré la création d'un comité interministériel impliquant les ministères de la Santé, du Genre, de l'Enfance et de la Protection sociale, des Collectivités locales et du Développement rural, et des Transports.⁽⁶⁵⁾ De son côté, le Tadjikistan a prévu de travailler avec des acteurs en dehors du secteur public, notamment en mobilisant les ressources des administrations locales et nationales et des entreprises, et en impliquant les organisations non gouvernementales et les parents, dans l'objectif d'étendre la portée des services d'éducation et de réadaptation.⁽⁶⁶⁾

Analyse pays – Comment le Rwanda réforme son système éducatif national pour évoluer vers une éducation inclusive multisectorielle

Selon les données du ministère de l'Éducation du Rwanda, présentées dans son document cadre de 2018 sur les besoins spéciaux et l'éducation inclusive,⁽⁶⁷⁾ seuls 0,75 % des enfants fréquentant l'école primaire ont un handicap. Ce taux de scolarisation est nettement inférieur au taux d'enfants handicapés en âge d'aller à l'école primaire au sein de la population nationale du Rwanda. Pour remédier à ce problème, le Rwanda s'est engagé à réformer son système éducatif pour le rendre plus inclusif et ainsi pouvoir scolariser davantage d'enfants handicapés. Le pays a fait d'excellentes avancées en termes de politique et de pratique d'éducation inclusive ces dernières années malgré des taux de scolarisation toujours faibles.

L'un des éléments clés de la récente réforme de la politique éducative du Rwanda est l'utilisation d'une double approche. En effet, le pays soutient les écoles locales afin qu'elles puissent inclure des apprenants handicapés, tout en veillant à ce que des ressources et des services spécifiques soit également disponibles pour donner à ces enfants les moyens d'apprendre dans un contexte d'éducation inclusive.

En outre, le pays se concentre fortement sur la collaboration avec les organisations de la société civile et les organisations non gouvernementales,⁽⁶⁸⁾ à la fois pour le développement des politiques et pour la prestation de services. Un groupe de travail technique national axé sur les besoins spéciaux et l'éducation inclusive a, notamment, été créé pour rassembler des spécialistes et des représentants des principaux acteurs, dont Humanité & Inclusion qui en assure la co-présidence. Ce groupe de travail technique réunit des spécialistes de l'éducation, des personnes handicapées, des organisations de la société civile et des représentants communautaires qui, ensemble, ont pour mandat de conseiller, de soutenir et de relier les stratégies et la planification nationales aux projets et aux organisations à base communautaire.⁽⁶⁹⁾

La politique d'éducation inclusive du Rwanda accorde également beaucoup d'importance à sa nature transversale et à la nécessité d'assurer une réponse multisectorielle coordonnée. Le Rwanda



Un garçon de 12 ans, porteur d'un handicap physique et se déplaçant en fauteuil roulant, suit un cours dans une salle de classe au Rwanda (à Rotsiro) où il a été appelé à présenter sa réponse devant la classe. Ses camarades de classe le regardent et sourient.

© Julia McGeown/HI.

a aussi récemment évolué vers un programme éducatif basé sur les compétences, et a réexaminé toutes les questions avec un regard sensible au handicap. Le pays a, en outre, développé des lignes directrices spécifiques pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre des approches d'éducation inclusive dans les écoles.

Dans cette optique, un certain nombre de projets d'éducation sont planifiés avec le soutien d'autres secteurs d'activité du gouvernement. Le ministère de l'Éducation, par exemple, a restructuré le programme d'alimentation scolaire dans le cadre d'une collaboration avec les potagers des écoles, avec le soutien du ministère de l'Agriculture, de partenaires de développement locaux et des autorités des districts. Pour citer un autre exemple, le ministère de la Santé encourage les modes de vie sains pour les enfants à l'école et à la maison en construisant des cours de récréation accessibles, et en proposant des services de conseil et de soutien ainsi que des programmes de développement des aptitudes à la vie quotidienne.

Il est clair que le Rwanda a mis en place un certain nombre de mécanismes de coordination, à la fois formels et informels, pour soutenir les priorités de la réforme de sa politique éducative. Dans un premier temps, la politique nationale

révisée de 2018 sur les besoins spéciaux et l'éducation inclusive ⁽⁷⁰⁾ a défini les rôles et les responsabilités d'un certain nombre d'acteurs, et a mis une réglementation en place pour veiller à ce

qu'une fois mandatés, ils allouent les ressources suffisantes aux besoins spéciaux et aux services d'éducation inclusive.

Analyse pays – Comment le Maroc évolue progressivement vers une vision plus décentralisée et multisectorielle de l'éducation inclusive

Le Maroc est un exemple de pays qui s'efforce d'évoluer vers un système éducatif inclusif. Bien que près de deux tiers des enfants handicapés n'aient pas été scolarisés en 2019, ⁽⁷¹⁾ et que la situation soit encore pire pour les filles handicapées, ⁽⁷²⁾ il existe une volonté politique de mettre en œuvre une vision décentralisée et multisectorielle pour l'éducation inclusive.

En 2014, le ministère de l'Éducation, l'UNICEF, Humanité & Inclusion et la délégation régionale de l'éducation ont collaboré pour piloter et évaluer un programme d'éducation inclusive dans la région de Souss-Massa-Drâa. L'évaluation et l'étude pilote ont identifié des difficultés majeures au niveau de la gouvernance régionale, notamment un manque de coordination entre les différents secteurs chargés des services. Malgré cela, l'évaluation du programme pilote a montré des résultats positifs. Les taux de scolarisation des enfants handicapés avaient notamment augmenté, passant à plus de 31 % ; les autorités territoriales avaient affecté des fonds à l'éducation inclusive ; et la coordination entre les services d'éducation et les services de santé s'était améliorée. ⁽⁷³⁾ Un an plus tard, en 2015, la vision stratégique 2015-2030 de l'éducation nationale du Maroc ⁽⁷⁴⁾ a été déployée. Celle-ci vise à inclure les enfants handicapés et à renforcer les partenariats avec les directions et les autorités gouvernementales chargées de la santé et avec les organisations non gouvernementales.

Sur la base de ces efforts, le ministère de l'Éducation a entrepris en 2019 une évaluation de l'éducation pour les enfants handicapés, qui a découlé sur un débat national et sur le développement d'un programme national d'éducation inclusive pour les enfants handicapés pour la période 2019-2021. ⁽⁷⁵⁾ Dans la lignée de la vision stratégique de l'éducation nationale, un mémorandum ⁽⁷⁶⁾ sur la mise en œuvre de ce

programme national a été adressé aux directeurs régionaux et provinciaux. Celui-ci définit la mission centrale, à savoir le développement de partenariats gouvernementaux avec les secteurs public et privé et avec les organisations de la société civile, pour la fourniture des repas scolaires, le transport, l'équipement de base pour la réadaptation et les activités sports et loisirs. Alors que la transition vers un système éducatif inclusif relève principalement du ministère de l'Éducation, l'un des mandats du ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement social est de coordonner les programmes gouvernementaux dans le domaine du handicap. Ce ministère contribue à l'éducation des enfants handicapés en soutenant les organisations qui gèrent l'éducation, la réadaptation, la formation et les services de soins fonctionnels dans les centres spécialisés, les écoles publiques et les établissements de formation.

Non seulement le programme d'éducation inclusive du Maroc fait appel à une coopération multisectorielle, bien qu'elle n'implique jusqu'ici que deux ministères, mais elle utilise également une approche décentralisée de l'éducation. De cette façon, les différents acteurs locaux sont encouragés et habilités à collaborer et à se coordonner autour des questions du handicap et de l'éducation. À cette fin, il existe des mécanismes de coordination (notamment un comité interministériel) à différents niveaux. Cela dit, les études ont également révélé que les rôles et les responsabilités des acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux impliqués aux différents niveaux pourraient être davantage clarifiés, et que les mécanismes de coordination pourraient être renforcés en vue d'assurer une cohérence et une synergie autour des interventions. ⁽⁷⁷⁾

7. Construire des systèmes éducatifs multisectoriels inclusifs du handicap : les éléments clés à prendre en compte

De nombreux éléments essentiels doivent être pris en considération et orienter les efforts de soutien ou de planification de la transformation progressive d'un système éducatif pour le rendre inclusif.

Mettre les enfants au centre

Pour parvenir à une éducation inclusive, les réformes doivent s'appuyer sur le principe fondamental qui implique, en tout premier lieu, de prendre en compte les besoins de l'enfant. Chaque enfant a ses propres besoins spécifiques qui doivent être analysés dans leur contexte, au regard de l'ensemble des relations et des mécanismes d'accompagnement avec et entre les parents, les aidants, les familles, les écoles et les communautés, mais aussi le gouvernement, la société civile, les organisations non gouvernementales et les prestataires de services.⁽⁷⁸⁾ Lorsque le bien-être et les droits des enfants sont analysés de cette manière, il est possible d'identifier l'incidence que génèrent les différents secteurs et les différentes problématiques sur les enfants, et de déterminer comment collaborer, planifier et travailler dans l'ensemble de ces secteurs pour éliminer les obstacles et améliorer l'accès à une éducation de qualité.

Les stratégies centrées sur l'enfant requièrent également une autre approche primordiale qui consiste à permettre aux enfants de jouer un rôle plus

important pour leur propre bien-être et de participer aux différents niveaux de décision.⁽⁷⁹⁾ Les enfants peuvent, par exemple, participer à la révision des programmes éducatifs et apporter leur contribution dans le développement du matériel didactique. Les organes de gouvernance des écoles pourraient également inclure des enfants pour représenter l'ensemble des apprenants, sous différentes formes, et les enfants pourraient être encouragés à soutenir d'autres enfants rencontrant des difficultés.⁽⁸⁰⁾

L'approche centrée sur l'enfant, qui est essentielle pour parvenir à une éducation inclusive, s'étend également aux méthodes d'enseignement. Il est important d'adopter une méthode d'enseignement centrée sur l'enfant, car celle-ci facilite les multiples mécanismes d'apprentissage et de développement. Elle encourage, par exemple, l'apprentissage coopératif, développe la flexibilité pour couvrir différents contextes d'apprentissage, et nous aide à repenser les stratégies d'évaluation de l'apprentissage des enfants ainsi que le rôle des éducateurs.⁽⁸¹⁾

Comment les écoles inclusives peuvent faciliter l'accès aux services de santé et aux diagnostics de précision

Un projet d'éducation inclusive mis en œuvre par Humanité & Inclusion au Népal avec le financement de l'UNICEF, a soutenu la détection des problèmes de santé et des troubles développementaux dans les écoles, en vue d'améliorer l'évaluation des besoins médicaux des enfants, et de contribuer à identifier les éventuels besoins supplémentaires que les enfants pourraient avoir dans la classe.

Neru est un enfant qui avait été considéré comme sourd et qui fréquentait une classe pour l'inclusion

scolaire destinée à des enfants présentant une déficience auditive. Les classes pour l'inclusion scolaire sont rattachées aux écoles ordinaires, et les enfants suivent des cours dans l'école ordinaire en plus des cours de la classe pour l'inclusion scolaire. Dans son école, Neru était libre de se mélanger aux enfants handicapés et non handicapés mais ses cours étaient principalement donnés en langue des signes. Cependant, il avait des difficultés à suivre les leçons et à comprendre la langue des signes aussi vite que les autres enfants.

Les détections et les évaluations qui ont eu lieu dans son école (dans le cadre du projet d'éducation inclusive) ont permis de réaliser un diagnostic correct de ses déficiences intellectuelles. Cela signifie que ses enseignants ont pu mieux comprendre ses besoins et modifier, en fonction, la manière dont ils enseignent le programme. Les enseignants ont été formés à l'utilisation d'une approche multi-sensorielle,

faisant appel à une combinaison de méthodes d'apprentissage verbale et visuelle associées à des gestes simples, et à l'utilisation de matériel de manipulation et d'objets pédagogiques. Ses enseignants ont ralenti le rythme et lui laissent de nombreuses occasions de répéter les enseignements essentiels. Cette combinaison de méthodes fonctionne bien et a déjà contribué à faire progresser Neru.

La double approche : un processus de transformation soutenu, à deux volets

L'évolution vers une éducation inclusive est considérée comme un processus de transformation qui nécessite des stratégies à court, moyen et long termes, ainsi qu'un soutien continu pour les apprenants les plus susceptibles d'être laissés de côté. Pour cette raison, Humanité & Inclusion promeut et utilise une double approche.

L'Initiative pour une éducation inclusive, créée en 2018 par la Banque mondiale, avec une forte implication des organisations de la société civile (dont Humanité & Inclusion) dès son lancement, définit la double approche de l'éducation inclusive du handicap comme une approche qui garantit l'inclusion significative et totale des enfants handicapés dans l'éducation en s'appuyant sur deux principes élémentaires : 1) appliquer le principe de la conception universelle de l'apprentissage dans les écoles ordinaires ; et 2) développer un soutien ciblé pour répondre aux besoins spécifiques des enfants handicapés. L'adoption d'une double approche est déjà bien répandue dans les secteurs du développement et de l'éducation. La double

approche reconnaît que les enfants handicapés, tout comme les autres enfants, ont des besoins différents et peuvent nécessiter un soutien spécifique et ciblé pour accéder à l'éducation et progresser sur la base de l'égalité avec les autres. En pratique, cela implique une composante axée sur le développement d'un système éducatif pleinement inclusif, et une seconde composante qui s'attache à donner aux enfants handicapés les moyens d'apprendre. Cela part du principe que l'évolution vers un système éducatif inclusif nécessite du temps et des capacités, et que certains enfants nécessiteront un soutien spécifique.

Au Rwanda, par exemple, Humanité & Inclusion a intégré un membre de son personnel au sein du Rwandan Education Board, un organe relevant du ministère de l'Éducation, pour contribuer à développer des politiques, des plans d'action et des supports d'enseignement inclusifs au niveau national, tout en soutenant les approches individuelles au niveau communautaire, telles que le soutien éducatif par des volontaires communautaires, et autres initiatives.

Collaborer avec les organisations de la société civile et les organisations non gouvernementales

Pendant des décennies, les organisations de personnes handicapées, les organisations communautaires, les organisations non gouvernementales ainsi que les parents et d'autres parties prenantes ont plaidé avec ferveur pour une éducation inclusive et une prise en compte du handicap. Ils ont grandement contribué à la politique nationale, régionale et mondiale autour des questions du handicap et de l'éducation. Lorsque les groupes et les organisations comptent des personnes

handicapées, la contribution et la voix des personnes handicapées sont amplifiées. Les organisations de la société civile et les organisations non gouvernementales sont également des prestataires de services clés pour les personnes handicapées dans les pays à revenus faible ou intermédiaire, car elles aident à combler les lacunes des services publics. Dans certains cas, les services sont réalisés en coopération avec un ministère particulier. Dans d'autres cas, les organisations offrent des services de

manière indépendante,⁽⁸²⁾ surtout dans les contextes d'urgence où les services publics pourraient ne pas être adaptés, voire impossibles à réaliser.

Ces dernières années, on constate une évolution des types de services proposés par les organisations de la société civile et les organisations non gouvernementales dans les domaines du handicap et de l'éducation. Auparavant, ces acteurs proposaient aux personnes handicapées et aux autres groupes exclus des solutions alternatives aux services publics d'éducation et de formation, mais il s'agissait de systèmes parallèles, et non complémentaires. Plus

récemment, l'approche consiste à offrir des services qui peuvent compléter les systèmes éducatifs de l'État.⁽⁸³⁾ Les organisations de la société civile et les organisations non gouvernementales se mettent de plus en plus en lien avec les organismes gouvernementaux et prestataires de services publics, pour les consulter et s'efforcer de renforcer, et non de remplacer, la capacité des initiatives gouvernementales.⁽⁸⁴⁾ Cette approche est préférable, car non seulement elle contribue à consolider les systèmes éducatifs des gouvernements dans leur ensemble, mais elle aide à intégrer une offre de services spécialisés dans les systèmes éducatifs publics.⁽⁸⁵⁾

Renforcer la coopération et la coordination entre les autorités centrales et locales

Dans les pays qui ont mis en place des processus de décentralisation, les systèmes éducatifs inclusifs nécessitent une forte coordination intersectorielle aux niveaux central et infranational, ainsi qu'une définition claire des rôles, des responsabilités et des mécanismes de redevabilité.⁽⁸⁶⁾⁽⁸⁷⁾

De nombreux pays ont récemment évolué vers une décentralisation de la prise de décisions et des dépenses, vers les niveaux infranationaux du gouvernement.⁽⁸⁸⁾ En pratique, cela signifie que les ministères de l'Éducation doivent travailler non seulement de manière horizontale avec les autres ministères, mais aussi verticalement, avec les différentes autorités territoriales.

En fonction du modèle de décentralisation qui a été mis en place, les autorités territoriales (au niveau des provinces, des régions, des districts ou des municipalités) ont plus ou moins de responsabilités et de pouvoir de décision. Elles peuvent également bénéficier de ressources spéciales pour leur planification. En ce qui concerne l'éducation, cela signifie que les autorités locales peuvent être responsables de la construction et de l'entretien des bâtiments, du suivi des établissements scolaires, du recrutement des enseignants, de leur développement

professionnel et même de la définition des programmes éducatifs. D'autres secteurs qui jouent un rôle dans les approches d'éducation inclusive peuvent également être décentralisés, notamment les transports, le développement urbain et les services communautaires. Lorsqu'une stratégie de décentralisation efficace a été mise en place, il existe un vrai potentiel pour améliorer la qualité des services éducatifs et les résultats scolaires, et pour renforcer les processus décisionnels démocratiques, utiliser les ressources affectées à l'éducation de manière plus efficace, et planifier les services éducatifs en s'adaptant au contexte et aux besoins locaux.⁽⁸⁹⁾

En revanche, lorsque la décentralisation est mal planifiée, elle peut créer des difficultés dans le domaine de l'éducation, si, par exemple, les rôles et les responsabilités ne sont pas clairs et génèrent des doublons, des décisions contradictoires ou des lacunes. De plus, si les autorités locales doivent mobiliser une partie de leurs propres ressources, les inégalités pourraient être exacerbées en raison des différences de capacités courantes entre une zone administrative et une autre. Les régions qui ont peu de capacité, ou qui luttent avec un contexte difficile, pourraient avoir du mal à mobiliser les ressources suffisantes.⁽⁹⁰⁾⁽⁹¹⁾

Analyse de programme – Des commissions locales favorisent l'accès et le maintien à l'école des enfants handicapés au Burkina Faso

Au Burkina Faso, le ministère de l'Éducation a créé, avec le soutien de Humanité & Inclusion, un mécanisme pour renforcer sa collaboration avec plusieurs acteurs intervenant aux niveaux national et local, afin de leur

permettre d'identifier, de scolariser et de maintenir les enfants handicapés à l'école primaire et de préparer leur transition vers le secondaire et la formation technique et professionnelle (FTP).

Les acteurs locaux jouent un rôle central dans le processus d'inclusion étant donné la décentralisation politique dans le pays. Sous la direction du maire de chaque municipalité, une commission composée de représentants des secteurs de la santé, de l'action sociale et de l'éducation, et de représentants des organisations de personnes handicapées se réunit régulièrement pour analyser la situation des enfants handicapés de la municipalité. Cette commission, créée par un décret communal, est chargée de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des activités liées à l'éducation inclusive. Ces activités

englobent l'identification des enfants handicapés, leur orientation vers des services sociaux, sanitaires et éducatifs, leur suivi, ainsi qu'une sensibilisation sur le territoire municipal. Chaque acteur local, membre de la commission, apporte une valeur ajoutée et des compétences techniques, faisant ainsi de cette commission une structure locale solide et dynamique.

Dix-sept commissions communales ont été créées dans quatre provinces. Fin 2019, 11 322 enfants handicapés avaient été identifiés et ont accédé à l'éducation par l'intermédiaire des commissions municipales

Relier les prestations de services des différentes organisations pour maximiser les retours

« Le transport est la principale cause de décrochage dans notre école. C'est trop cher pour les parents. Nous constatons que si l'école a une cantine, le taux de scolarisation augmente, car cela encourage les parents à mettre leurs enfants à l'école. »

(Directeur d'une école à Niamey, Niger)⁽⁹²⁾

Les approches multisectorielles peuvent permettre de mieux coordonner et de simplifier la prestation de services tout en la rendant plus rentable. Ces approches sont à la fois pratiques et nécessaires pour mettre en œuvre des systèmes éducatifs inclusifs. Dans ce contexte, l'expression « prestation de services intégrés » fait référence à des services proposés par différents secteurs, mais rassemblés, qui fonctionnent comme un tout, d'une manière collaborative, coordonnée et cohérente en termes de politique. Lorsque la prestation de services est réalisée en collaboration avec différents prestataires de services, il est clair que la qualité des services et le soutien apporté aux enfants, aux jeunes et à leurs familles peuvent être considérablement améliorés.⁽⁹³⁾

Les stratégies visant à assurer des prestations de services intégrés exigent souvent que l'un des prestataires de services intervienne comme point focal pour assurer l'orientation vers les autres services. Il est également possible de proposer de nombreux services différents sur un site unique.⁽⁹⁴⁾ À cette fin, il est de plus en plus fréquent que les écoles deviennent davantage que des lieux d'apprentissage. Elles peuvent aussi être des lieux où les enfants ont la possibilité d'accéder à de multiples services, notamment des programmes de nutrition, de réadaptation, d'accompagnement psychosocial et de protection. Cela a du sens, car les écoles sont

un moyen relativement simple d'atteindre un grand nombre d'enfants et elles sont bien placées pour jouer un rôle important dans le soutien des enfants et de leurs familles. Les programmes de santé implantés en milieu scolaire sont un exemple courant et utile de concrétisation de cette idée.⁽⁹⁵⁾ Le rapport 2016-2017 de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur la nutrition dans le monde a révélé que 89 % des 160 pays analysés avaient, sous une forme ou une autre, un programme de santé et de nutrition en milieu scolaire.⁽⁹⁶⁾

Lorsque les services sont disponibles au sein d'un bouquet global de services intégrés, ils sont plus facilement accessibles et plus susceptibles d'être utilisés, et cela présente des avantages significatifs pour les enfants ayant des besoins complexes, notamment les enfants handicapés.⁽⁹⁷⁾ Les services proposés de cette manière sont souvent plus rentables, car ils sont réalisés dans le cadre d'un programme unique et non plusieurs programmes distincts. Il a été largement démontré que les approches intégrées pouvaient également augmenter le nombre d'enfants recevant des services ; les taux de soins de suivi ; et la fréquence des dépistages et des évaluations.⁽⁹⁸⁾ D'autres éléments probants soulignent des effets positifs significatifs sur les résultats cognitifs et comportementaux des jeunes enfants lorsque les services d'éducation intègrent des services de garderie.⁽⁹⁹⁾

Analyse de programme – Renforcement des capacités des centres de ressources en Palestine en vue de proposer divers services et des circuits de référencement pour les enfants handicapés scolarisés

Grâce à un financement du ministère des Affaires étrangères du Luxembourg, Humanité & Inclusion soutient l'éducation, la réadaptation et les moyens de subsistance pour les personnes handicapées en Palestine en adoptant une approche multisectorielle. L'objectif principal du programme de Humanité & Inclusion est de « favoriser l'équité en termes d'accès à l'éducation et d'opportunités professionnelles pour les personnes handicapées en Palestine ».

Au début des années 2000, le ministère palestinien de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a commencé à créer des centres de ressources pour les personnes handicapées, leurs familles et leurs employeurs. Ces centres offrent des services de diagnostic précoce et d'évaluation, dirigent des programmes de formation et aident les familles et les employeurs à en apprendre davantage sur le handicap et à modifier leur comportement à l'égard des personnes handicapées. En revanche, ils ne fonctionnent pas comme des établissements spécialisés ségrégatifs isolés. Ce sont des lieux d'évaluation et d'information conçus pour améliorer et soutenir le processus d'éducation inclusive.

Les centres de ressources se mettent en lien avec les écoles et les soutiennent grâce à des équipes spécialisées généralement composées d'un kinésithérapeute, d'un travailleur social, d'un enseignant spécialisé, et d'un enseignant en vision

et mobilité. En abritant ces services et ces appuis spécialisés sous un même toit, et en s'associant avec les écoles, les centres de ressources sont des initiatives importantes qui renforcent l'éducation inclusive pour les enfants handicapés.

Il est ardu de diriger un centre de ressources efficace dans un contexte tel que la Palestine où les capacités sont limitées et les ressources peu abondantes. Pour remédier à ce problème, le projet contribue à renforcer les capacités des équipes des centres de ressources, en transmettant des connaissances et des compétences clés. Le projet s'applique, notamment, à renforcer les capacités relatives aux systèmes de référencement, au recueil de données et au suivi, et à faire en sorte que les services soient standardisés, et de qualité. Pour soutenir ces centres de ressources, Humanité & Inclusion a également réalisé une cartographie des services de réadaptation et d'accompagnement psychosocial disponibles. Cela les aidera à renforcer les circuits de référencement en mettant en lien les apprenants des centres de ressources avec un éventail de services spécialisés en dehors des centres. De plus, un questionnaire de base de données développera une base de données pour les centres ressources afin que les référencement soient plus méthodiques, qu'ils puissent être tracés et que les données puissent être rassemblées.

Collecter plus de données sur le handicap, et des données de meilleure qualité

L'une des difficultés majeures pour améliorer l'éducation et garantir plus généralement les droits des personnes handicapées est toujours le manque de données désagrégées, notamment par handicap (type et degré), par genre et par âge, qui puissent être utilisées en temps opportun pour comprendre l'ampleur de la situation et les tendances liées au handicap, et pour orienter les priorités et les décisions.⁽¹⁰⁰⁾

La cible 17.18 de l'ODD 17 repose sur ce constat. Elle vise spécifiquement à renforcer la capacité des pays à recueillir, dans de meilleurs délais, des données de qualité désagrégées par handicap. Cela doit être considéré comme une priorité lorsque

l'on aspire à des stratégies et des cadres d'action efficaces pour une éducation inclusive.

Cependant, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO montre que depuis 2015, 41 % des pays n'ont pas entrepris d'enquêtes auprès des ménages pour publier des données désagrégées sur les indicateurs clés de l'éducation.⁽¹⁰¹⁾

Il existe déjà un certain nombre d'outils utiles et fiables qui peuvent être utilisés pour recueillir des données désagrégées sur le handicap. Dans ses projets, Humanité & Inclusion utilise la version courte des questions du Washington Group et le Module sur

le fonctionnement de l'enfant, et nous encouragerons nos partenaires et les autres acteurs à les utiliser également. Ces outils sont conçus pour recueillir des données, et non pour identifier ou diagnostiquer le handicap,⁽¹⁰²⁾ Ils permettent d'identifier les limitations fonctionnelles dans différents domaines, tels que la vision, l'audition ou la mobilité, entre autres.⁽¹⁰³⁾ Un récent projet pilote mis en œuvre au Népal avec le soutien de Humanité & Inclusion visait à intégrer ces outils dans le système d'information sur la gestion de l'éducation.

La coopération entre les directions et les autorités gouvernementales du ministère de l'Éducation, et entre les ministères d'autres secteurs et les instituts de statistique, et avec les acteurs non étatiques, permet de recueillir davantage de données sur le handicap, et des données de meilleure qualité, à l'échelle de la population, ce qui peut contribuer à l'identification précoce et à l'évaluation efficace des personnes handicapées, et à leur orientation vers les services d'appui appropriés. En effet, les données sur le handicap doivent être recueillies par tous les partenaires de mise en œuvre et toutes les parties prenantes. Cela comprend les écoles, les partenaires

non gouvernementaux et organisations de la société civile au niveau local, et les administrations publiques.⁽¹⁰⁴⁾ Ce niveau de collaboration autour du recueil de données requiert, et favorise, des mécanismes de coordination solides, tels que des plateformes ouvertes, qui permettent aux différents partenaires et secteurs de partager des données fiables, harmonisées et désagrégées.⁽¹⁰⁵⁾

Le Plan de développement quadriennal à moyen terme du secteur de l'éducation du Ghana (2018-2021) est un exemple réussi d'amélioration du recueil de données : un certain nombre d'organismes publics travaillent de façon collaborative et ont chacun identifié un référent sectoriel chargé du partage des données et autres informations. L'Ouzbékistan a également fait des efforts pour renforcer le plan de son secteur éducatif en vue d'améliorer la qualité, la fiabilité et la disponibilité des données recueillies par différents ministères et organismes intervenant dans le secteur de l'éducation. Cela implique le développement et l'intégration d'une stratégie de suivi et d'évaluation des besoins spéciaux au sein du cadre structurel global de suivi et d'évaluation.⁽¹⁰⁶⁾

Explorer des stratégies pour inclure les enfants en bas âge

Les jeunes enfants handicapés (enfants de moins de 8 ans) sont souvent exclus des politiques et des programmes d'éducation, y compris dans la plupart des réformes actuelles pour l'éducation inclusive. Les systèmes éducatifs véritablement inclusifs doivent aussi répondre aux besoins des plus jeunes enfants.

Les politiques et les programmes de développement de la petite enfance (DPE) efficaces reposent sur le principe selon lequel les besoins des plus jeunes enfants sont mieux satisfaits avec des stratégies, des politiques et des programmes multisectoriels qui relient les différents secteurs, notamment la santé, la nutrition, l'éducation, le travail, les finances, le secteur WASH, la protection sociale et la protection de l'enfance.

Dans cette perspective, le Cadre pour les soins attentifs,⁽¹⁰⁷⁾ développé conjointement par l'OMS, l'UNICEF et la Banque mondiale, promeut une « action gouvernementale globale » et une « approche sociétale globale » pour renforcer le DPE, en intégrant spécifiquement l'apprentissage des enfants dès la naissance.



Les activités du club hebdomadaire des enfants, organisées par l'équipe « Growing Together » de HI comptent énormément pour les enfants birmanais qui grandissent dans les camps de réfugiés. Les enfants handicapés sont inclus. L'idée, c'est que les enfants puissent jouer et se développer au sein d'un espace protégé.

© Nicolas Axelrod-Ruom/HI.

Comment le gouvernement du Royaume-Uni soutient les politiques éducatives multisectorielles qui donnent la priorité aux plus vulnérables

Environ 7,4 % de l'Aide publique au développement (APD) bilatérale du Royaume-Uni est consacrée au secteur de l'éducation, et le Royaume-Uni est un contributeur majeur dans les initiatives de financement multilatérales mondiales.⁽¹⁰⁸⁾ Le pays est, notamment, le donateur le plus important du fonds « Education Cannot Wait » qui se concentre sur l'éducation en situation d'urgence.⁽¹⁰⁹⁾ Le Royaume-Uni contribue également à hauteur de plus de 20 % des contributions totales du Partenariat mondial pour l'éducation⁽¹¹⁰⁾ et le pays co-organisera la campagne de refinancement de 2021. Par ailleurs, en 2019, avec le soutien de l'Agence norvégienne de coopération pour le développement, le Royaume-Uni a lancé l'Initiative pour une éducation inclusive organisée par la Banque mondiale.

La dernière politique d'éducation de l'APD du Royaume-Uni (relevant du DFID, le Département du Royaume Uni pour le Développement International qui, depuis, est devenu le FCDO, le bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement) a été adoptée en 2018 après des consultations multisectorielles. Cette politique repose sur trois priorités : 1) Investir dans un enseignement de qualité ; 2) Soutenir la réforme du système éducatif pour obtenir des résultats dans la classe ; et 3) Augmenter le soutien ciblé pour les plus marginalisés.⁽¹¹¹⁾ En ce qui concerne les familles et les apprenants les plus marginalisés, la politique accorde la priorité à l'éducation des enfants handicapés et vise à ce qu'un plus grand nombre puisse intégrer l'éducation ordinaire. Les autres principaux domaines d'intervention sont le soutien aux enfants touchés par les crises et l'amélioration des perspectives d'avenir des filles vivant dans les régions reculées. Le Royaume-Uni a également une stratégie DFID 2018-2023 pour un développement inclusif du handicap, qui s'inscrit dans la lignée de sa politique d'éducation. À cette fin, l'éducation est l'un des piliers stratégiques d'intervention de la stratégie relative au handicap, qui se concentre à la fois sur l'accès et sur les résultats de l'apprentissage.⁽¹¹²⁾

La politique d'éducation 2018 du DFID définit la protection sociale, la santé, le secteur WASH et le développement économique comme des



Fanta, 7 ans, a une paralysie cérébrale. Elle participe au projet « Girls' Education Challenge » en Sierra Leone. Fanta a reçu un fauteuil roulant et est désormais scolarisée.

© J. McGeown/HI.

secteurs primordiaux qui doivent être reliés aux projets d'éducation et les soutenir, et notamment associées aux approches multisectorielles requises dans le domaine de la petite enfance et de la transition vers l'éducation primaire.

Au niveau national, plusieurs projets actuels financés par le Royaume-Uni ont adopté une approche multisectorielle, dont le programme « Pakistan National Cash Transfers » qui vise à améliorer le niveau de vie et le niveau d'éducation des familles les plus pauvres en effectuant des versements réguliers aux femmes chargées de famille. Le fameux fonds « Girls' Education Challenge » soutient également des projets multisectoriels, comme un projet au Népal qui relie les moyens de subsistance, la formation professionnelle et l'éducation inclusive, et un projet d'appui aux associations villageoises d'épargne et de crédit visant à soutenir l'éducation inclusive en Sierra Leone (deux projets dans lesquels HI est impliqué). Enfin, les dispositions II du Partenariat stratégique entre le Royaume-Uni et l'organisation bangladaise BRAC ciblent les personnes les plus marginalisées, dont les personnes handicapées, en améliorant l'accès à l'éducation, l'aide à la nutrition, les services de planification familiale, et l'accès à l'eau potable et à des installations sanitaires appropriées.⁽¹¹³⁾

8. Priorités d'action : recommandations pour une éducation inclusive dans les pays à revenu faible ou intermédiaire

Recommandations pour les gouvernements et bailleurs en résumé	
👍 À FAIRE	👎 À NE PAS FAIRE
<p>✓ Transformer les systèmes éducatifs afin qu'ils soient pleinement inclusifs, en prenant en compte tous les facteurs interconnectés.</p>	<p>✗ Considérer l'éducation inclusive comme un processus par lequel les enfants handicapés sont simplement placés dans les écoles ordinaires sans qu'un soutien et qu'une pleine intégration ne soient assurés.</p>
<p>✓ Développer des mécanismes et des initiatives pour favoriser le dialogue, la coordination et les partenariats intersectoriels, et développer des stratégies pour relier les services éducatifs aux autres services essentiels (santé, réadaptation, nutrition, protection, etc.)</p>	<p>✗ Partir du principe que les différents acteurs et secteurs gouvernementaux se coordonneront systématiquement entre eux, sans qu'un cadre spécifique ne soit mis en place.</p>
<p>✓ Adopter une double approche du financement, en allouant des ressources aux systèmes éducatifs inclusifs en général, tout en affectant des fonds spécifiques pour répondre aux besoins des apprenants les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés.</p>	<p>✗ Allouer simplement un budget général à l'éducation, sans assurer un suivi du financement pour l'inclusion et sans réserver une part du financement à l'éducation des groupes les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés.</p>
<p>✓ Garantir une participation significative, en impliquant et en consultant activement les personnes handicapées, les parents, les apprenants, les éducateurs et leurs réseaux.</p>	<p>✗ Veiller « mécaniquement » à la participation des autres acteurs, sans donner de véritables occasions à tous les groupes, dont les plus marginalisés, de se faire entendre.</p>

Figure 6. Liste pratique des actions à faire et à ne pas faire, pour les gouvernements et les donateurs.

Allouer davantage de ressources à l'éducation inclusive et en assurer le suivi

Les gouvernements devraient :

- **Mobiliser** une plus grande part des ressources nationales pour offrir une éducation nationale gratuite, inclusive et de qualité. Les budgets nationaux de l'éducation devraient représenter entre 4 % et 6 % du produit intérieur brut national et 20 % des budgets totaux.⁽¹¹⁴⁾
- **Diriger** des flux de financement et des ressources spécifiques vers les enfants les plus vulnérables et les plus exclus.

Les bailleurs devraient :

- **Prioriser** et accroître le soutien financier et technique, bilatéral et multilatéral, aux pays à revenu faible ou intermédiaire, pour soutenir la réforme de leur. Le rapport 2016 de la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde (The Education Commission) recommande de consacrer chaque année 89 milliards de dollars à l'éducation jusqu'en 2030 pour atteindre l'ODD 4. Ce chiffre représente désormais le

strict minimum au vu de l'augmentation des coûts résultant de la pandémie de COVID.⁽¹¹⁵⁾

- **Réserver** des financements à l'éducation inclusive du handicap, en utilisant des marqueurs « handicap », tel que le marqueur du CAD de l'OCDE, pour suivre le financement de l'inclusion et évaluer les progrès au regard des indicateurs sur l'équité.
- **Participer** aux initiatives conjointes qui mettent en commun des ressources et des compétences techniques, notamment au Partenariat mondial pour l'éducation, à Education Cannot Wait et

à l'Initiative pour une éducation inclusive. Cela implique de contribuer à la reconstitution régulière des fonds, y compris dans le cadre de la campagne de financement du Partenariat Mondial pour l'Éducation pour le cycle 2021-2025.

- **Soutenir** les doubles approches en dédiant des ressources au renforcement général des systèmes éducatifs inclusifs, tout en finançant les stratégies qui s'attaquent aux obstacles spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés.

Accélérer l'action pour transformer radicalement les systèmes éducatifs

Les bailleurs et les gouvernements devraient :

- **S'engager** à améliorer les systèmes éducatifs, en finançant et en entreprenant des évaluations et des révisions des systèmes, et en s'engageant en faveur des stratégies et des cadres institutionnels d'éducation inclusive.
- **Intégrer** des stratégies d'atténuation de l'impact de la COVID-19 et de résilience aux futures épidémies, dans les cadres éducatifs révisés.

Les gouvernements devraient :

- **Réaffirmer** leur engagement politique et dynamiser leurs efforts pour s'acquitter de leurs obligations et honorer les engagements qu'ils ont pris dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et de l'Objectif de développement durable 4.
- **Mettre en place un cadre d'action** pour faciliter la transition vers une éducation inclusive, notamment : faire en sorte que le personnel des écoles soient formé aux approches et à la pédagogie de l'éducation inclusive ; favoriser la contribution des parents, des aidants et des enfants dans les décisions relatives aux politiques, aux programmes et aux infrastructures ; sensibiliser les communautés à l'éducation inclusive ; et appliquer le principe de la conception universelle de l'apprentissage au niveau des écoles et des salles de classe.

Les bailleurs devraient :

- **Accroître** le soutien technique et financier aux pays à revenu faible ou intermédiaire pour appuyer leurs efforts de transition vers des systèmes éducatifs inclusifs, et prioriser les investissements favorisant une éducation publique, gratuite et de qualité qui soit inclusive pour tous les apprenants.

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Demander des comptes** aux débiteurs d'obligations en ce qui concerne les engagements qu'ils ont pris dans le cadre de la Convention internationale des droits de l'enfant, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, et de l'Agenda 2030 du développement durable.
- **Aider** les décideurs et les autorités du gouvernement à développer et à mettre en œuvre des cadres institutionnels et des stratégies d'éducation inclusive, en leur apportant leurs compétences et leur expérience.
- **Renforcer** les partenariats autour du plaidoyer et des programmes avec les autres acteurs non gouvernementaux des différents secteurs et groupes, pour consolider les connaissances, mettre en commun les capacités et améliorer la compréhension de l'inclusion.

Développer des cadres multisectoriels pour l'éducation inclusive

Le gouvernement, la société civile et les organisations non gouvernementales devraient :

- **Travailler** en partenariat, et dans les différents secteurs, dans l'intérêt des enfants handicapés.

Les gouvernements devraient :

- **Établir** des mécanismes et des initiatives pour

favoriser le dialogue, la coordination et les partenariats intersectoriels.

- **Veiller** à ce que les plans sectoriels de l'éducation visent à évoluer vers une éducation inclusive et prennent en compte les enfants handicapés, et qu'ils allouent un budget cohérent en se

coordonnant avec les secteurs concernés.

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Plaider** pour une approche multisectorielle de l'éducation inclusive.
- **Promouvoir et mettre en œuvre** une approche multisectorielle dans les projets et les programmes

d'éducation inclusive visant à améliorer l'accès des personnes handicapées aux services à la fois généraux et spécifiques (dans les domaines de l'éducation, la santé, les moyens de subsistance, la protection et l'action sociale).

Planifier la mise en lien des prestations de services

Les gouvernements devraient :

- **Développer** des stratégies dans lesquelles un certain nombre de services liés (par exemple, réadaptation, santé, protection sociale, accompagnement social, nutrition, etc.) peuvent être proposés aux enfants handicapés sur un seul site, ou font au moins l'objet d'une communication claire, par exemple dans les écoles.

- **Établir** et favoriser des mécanismes de coordination efficaces avec et entre les autorités locales, et leur allouer les ressources et le soutien adéquats. C'est une priorité dans les pays où le gouvernement est décentralisé.
- **Étendre** les mécanismes de coordination, le soutien et les ressources aux services reliés, notamment au transport, à la sécurité urbaine, à l'accessibilité, à la santé communautaire et aux services sociaux.

Élargir et renforcer le recueil de données désagrégées sur le handicap

Toutes les parties prenantes devraient :

- **Utiliser** la version courte du questionnaire du Washington Group et le Module sur le fonctionnement de l'enfant pour collecter des données.
- **Ventiler** les données, notamment par handicap, par genre et par âge.

Les gouvernements devraient :

Utiliser les données sur le handicap pour suivre les progrès et mieux étayer et adapter les politiques et les actions, en vue de la réalisation de l'ODD 4.

Assurer une participation significative des enfants et des adultes handicapés et de leurs familles

Les gouvernements et les donateurs devraient :

- **Impliquer et consulter activement** les personnes handicapées, les parents, les apprenants et les éducateurs, ainsi que les organisations qui les représentent.
- **Développer** ou renforcer les approches et les mécanismes participatifs pour la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et des programmes.
- **Soutenir** les plaidoyers et les prestations de services des organisations non gouvernementales

et de la société civile dans le domaine du handicap et de l'éducation inclusive.

Les organisations non gouvernementales et la société civile devraient :

- **Jouer un rôle important** dans le renforcement de la participation des personnes handicapées, des parents, des apprenants et des éducateurs, dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et programmes d'éducation inclusive au niveau national et autres.

« Il est important de faire front commun et d'échanger sur les stratégies qui ont démontré leur efficacité, afin que l'appel à l'inclusion soit entendu par les décideurs et que les personnes handicapées soient prises en considération dans les processus décisionnels. »

(M. Idriss Alzouma Maïga, Président d'African Disability Forum)

Annexe 1. Au-delà de l'ODD 4 - Guide de référence sur l'éducation inclusive et les objectifs de développement durable

L'ODD 4 n'est pas le seul objectif à soutenir une éducation inclusive de qualité. Au-delà de l'ODD 4, il existe de nombreuses interdépendances entre les différents ODD, et celles-ci doivent être prises en compte lorsque l'on s'efforce de créer un système éducatif inclusif. Cette section décrit les aspects

multidimensionnels des différents ODD qui ont un lien avec les enfants handicapés et les systèmes éducatifs inclusifs. Une fois de plus, cela démontre très clairement la nécessité des approches multisectorielles pour parvenir à une éducation inclusive.



La pauvreté des ménages est un obstacle majeur à l'éducation des enfants handicapés mais les systèmes éducatifs inclusifs peuvent contribuer à briser les cycles de pauvreté.

La pauvreté est aujourd'hui considérée comme multidimensionnelle et cyclique. Cela signifie que la pauvreté n'est pas seulement économique (ce n'est pas uniquement un manque de revenus), c'est une combinaison d'aspects socio-économiques interconnectés, dont un manque d'accès à l'éducation. Ces difficultés et ces obstacles entretiennent la pauvreté et ont tendance à se renforcer les uns les autres. Cela signifie qu'il est souvent difficile pour une personne ou une famille de sortir de la pauvreté, et que ce schéma se répétera souvent d'une génération à l'autre.

Si l'on prend en considération les dimensions économiques de la pauvreté, une population éduquée est un prérequis indispensable et un investissement essentiel pour favoriser une forte croissance économique et réduire la pauvreté. Cela est d'autant plus pertinent pour les enfants handicapés qui ne bénéficient souvent pas d'une éducation de qualité et sont donc davantage susceptibles de connaître la pauvreté. Une analyse de cas au Népal et aux Philippines a permis d'estimer que les investissements dans l'éducation des personnes handicapées avaient généré des retombées économiques pouvant s'élever

jusqu'à 20 %.⁽¹¹⁶⁾ Plus généralement, l'UNESCO a estimé que si tous les adultes du monde avaient suivi l'intégralité du programme d'enseignement secondaire, le taux de pauvreté mondial serait réduit de moitié.⁽¹¹⁷⁾

Nous savons également que la pauvreté et le handicap sont très étroitement liés et que les personnes handicapées et leurs familles sont davantage susceptibles de vivre dans la pauvreté.⁽¹¹⁸⁾⁽¹¹⁹⁾ Les familles incluant un enfant handicapé pourraient, par exemple, devoir dépenser davantage dans les services de santé, les services spécialisés ou la garde d'enfants.⁽¹²⁰⁾ Ces dépenses supplémentaires pourraient diminuer les revenus disponibles pour l'éducation, ce qui pourrait expliquer que les enfants handicapés aient des taux de scolarisation, de fréquentation scolaire et de progrès inférieurs à ceux des enfants non handicapés. En ce qui concerne le genre, les femmes des ménages pourraient devoir consacrer beaucoup plus de temps à prendre soin d'un enfant handicapé. Les filles sont souvent beaucoup plus touchées par ce cycle de pauvreté et d'exclusion, car elles sont davantage susceptibles d'être maintenues à la maison pour s'occuper de leur frère ou de leur sœur handicapé(e) plutôt que d'aller à l'école.⁽¹²¹⁾



L'insécurité alimentaire influence les taux d'accès à l'école et la fréquentation des enfants, ainsi que leur performance. L'accès à l'éducation contribue à réduire l'insécurité alimentaire.

Le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (DAES) a révélé en 2018 que dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, les personnes handicapées et leurs familles étaient plus susceptibles de vivre dans l'insécurité alimentaire que les personnes non handicapées et les familles n'incluant pas de personnes handicapées.⁽¹²²⁾

Les enfants handicapés des ménages vivant dans l'insécurité alimentaire sont davantage susceptibles d'être exclus de l'éducation ou d'avoir de mauvais

résultats scolaires. L'insécurité alimentaire des ménages peut, par exemple, avoir des effets dévastateurs sur le développement des jeunes enfants qui pourraient ne pas parvenir à s'épanouir physiquement, intellectuellement et socialement. De plus, les apprenants des ménages vivant dans l'insécurité alimentaire ont tendance à avoir des taux d'absentéisme à l'école plus élevés que leurs camarades qui vivent dans une relative sécurité alimentaire. Cela est en partie imputable aux liens qui existent entre

l'insécurité alimentaire des ménages et l'augmentation de l'incidence des maladies transmissibles et non transmissibles et des difficultés psychosociales.⁽¹²³⁾

On constate également une forte dimension de genre, car les filles handicapées sont particulièrement vulnérables à cet égard. Elles sont moins susceptibles que les garçons de recevoir des soins et de la nourriture, et sont davantage susceptibles d'être exclues des interactions et des activités familiales.⁽¹²⁴⁾ Il est également important de noter que le niveau d'éducation des femmes et des filles est un facteur déterminant dans la sécurité alimentaire des ménages, car les femmes et les filles sont les principales responsables des niveaux de sécurité alimentaire et de nutrition des ménages et des communautés. L'amélioration de l'accès des filles à l'éducation et de la qualité de cette éducation est donc un investissement qui peut contribuer à l'augmentation des dépenses des ménages

pour la nutrition et à l'amélioration des indicateurs de santé et de bien-être des enfants.⁽¹²⁵⁾

La fréquentation scolaire a également un impact sur les niveaux de sécurité alimentaire et de nutrition des enfants, car beaucoup d'enfants comptent sur le repas quotidien servi à l'école. En 2020, nous avons constaté que la fermeture des écoles résultant de la COVID-19 a eu des répercussions négatives sur l'accès à la nourriture quotidienne et la nutrition pour de nombreux enfants.⁽¹²⁶⁾ De plus, les niveaux d'éducation supérieurs sont corrélés avec une meilleure connaissance des modes de vie sains, y compris de l'alimentation liée à une bonne nutrition.⁽¹²⁷⁾ Les niveaux d'éducation supérieurs génèrent également de meilleurs taux d'emploi et des revenus plus élevés, ce qui aide les familles à vivre dans une plus grande sécurité alimentaire, et réduit leur vulnérabilité en temps de crise.⁽¹²⁸⁾



La mauvaise santé et le mal-être ont des répercussions non seulement sur l'accès des enfants à l'éducation mais aussi sur leurs progrès et leurs résultats scolaires. L'éducation contribue à améliorer les indicateurs de santé et le bien-être.

Garantir l'accès à une éducation de qualité est une stratégie importante pour améliorer la santé et le bien-être des individus. En premier lieu, les niveaux d'éducation sont associés à de meilleures opportunités d'emploi et à des revenus supérieurs qui peuvent permettre aux individus d'accéder à des services de santé de qualité.⁽¹²⁹⁾ Outre l'accès aux services de santé, l'accès à l'éducation peut également aider les individus à mener une vie saine et sûre, et favoriser le développement personnel, les relations, et le bien-être personnel, familial et, plus largement, communautaire.⁽¹³⁰⁾

La mauvaise santé d'un enfant peut nuire considérablement à son accès à l'éducation, en retardant sa scolarisation, par exemple, en augmentant l'absentéisme et en favorisant le décrochage scolaire.⁽¹³¹⁾ Cela est particulièrement vrai pour les enfants handicapés des pays à revenu faible ou intermédiaire, qui peuvent présenter des déficiences résultant des risques accrus de maladies, d'accidents, de conflits ou de catastrophes naturelles. Ajoutons à

cela que les enfants handicapés, qui peuvent avoir plus de besoins en soins de santé, rencontrent également de multiples obstacles pour accéder aux services généraux et spécifiques, y compris aux services de réadaptation et aux technologies d'assistance.

Pour les filles handicapées, il est essentiel d'assurer un accès à une éducation et à des services inclusifs du handicap dans le domaine de la santé sexuelle et de la reproduction et des droits connexes. Les filles handicapées se voient souvent refuser l'accès aux services et à l'éducation, ce qui augmente le risque de maltraitance sexuelle ou de grossesse non désirée.⁽¹³²⁾ Et pour les filles, cela est souvent lié à un décrochage scolaire.

De manière plus générale, les niveaux d'éducation supérieurs chez les femmes sont associés à une meilleure santé et à un meilleur accès à des services inclusifs du handicap dans le domaine de la santé sexuelle et de la reproduction et des droits connexes. Pour les mères de famille, cet effet positif profite également à leurs enfants qui bénéficient, par voie de conséquence, de meilleurs niveaux de soins de santé et d'éducation.⁽¹³³⁾



Les inégalités structurelles entre les genres constituent un obstacle à l'éducation pour tous, mais l'éducation contribue à réduire les inégalités entre les genres. contributes to reducing gender inequalities.

En 2011, il a été estimé que seules 42 % des filles handicapées avaient terminé l'école primaire, contre 51 % des garçons handicapés et 52,9 % des filles non handicapées.⁽¹³⁴⁾ Par conséquent, dans le contexte de l'éducation, le genre et la capacité d'un enfant ont

une incidence sur son accès à l'éducation, les filles handicapées représentant le groupe le plus exclus. Les familles investissent souvent en priorité dans l'éducation des garçons plutôt que dans celle des filles, handicapées ou non, parce que les garçons

sont considérés comme ayant un potentiel supérieur en termes d'emploi et de génération de revenus.⁽¹³⁵⁾ Les garçons handicapés peuvent également parfois être exclus en raison de leur genre, comme l'illustre une évaluation de Humanité & Inclusion au Liban et en Jordanie, qui a révélé que les garçons handicapés étaient encore moins susceptibles d'être scolarisés que les filles handicapées. La raison à cela n'a pas encore été déterminée mais les chercheurs ont suggéré que les familles étaient davantage enclines à envoyer les garçons handicapés faire un travail rémunéré, plutôt que les filles handicapées, ce qui expliquerait en partie le taux de scolarisation inférieur des garçons. Leur plus grande brutalité pourrait être un autre facteur. Le fait de garantir l'égalité d'accès à l'éducation pour tous les garçons et les filles, quelle que soit leur capacité, peut avoir des effets sur l'ensemble des inégalités entre les genres. L'égalité d'accès à l'éducation peut, par exemple, générer de meilleures opportunités d'emploi pour les femmes, ce qui peut améliorer le statut social des femmes.

De plus, l'égalité d'accès à l'éducation peut contribuer à réduire les différences de revenus basées sur le genre.⁽¹³⁶⁾ Au Pakistan, par exemple, les femmes ayant suivi un enseignement primaire gagnent 51 % de ce que gagnent les hommes ayant le même niveau d'éducation. Lorsque les femmes ont suivi un enseignement secondaire, ce ratio s'améliore et atteint 70 %.⁽¹³⁷⁾

À l'échelle mondiale, les femmes et les filles qui ont le même niveau d'accès à l'éducation que les hommes et les garçons sont également plus susceptibles d'avoir de meilleures connaissances de leurs droits et une plus grande capacité à signaler les cas de maltraitance et à contrôler les décisions qui les concernent. L'éducation inclusive, notamment, a un rôle important à jouer en matière de genre et d'éducation, car elle peut contribuer à remettre en question les normes sociales et les stéréotypes négatifs, relatifs aux filles notamment. L'UNESCO a, par exemple, estimé que si chaque fille dans le monde recevait un enseignement secondaire, les mariages d'enfants diminueraient de deux tiers.⁽¹³⁸⁾



Le chômage et la croissance économique limitée sont des obstacles à l'éducation, notamment pour les personnes handicapées. Lorsque les enfants handicapés ont accès à une éducation de qualité, leurs perspectives d'emploi et de revenus s'améliorent.

Les taux de chômage des personnes handicapées sont extrêmement élevés, ce qui est lié en partie à leur manque d'éducation. En 2007, l'Organisation internationale du Travail (OIT) a constaté que dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, jusqu'à 80 % des personnes handicapées en âge de travailler qui cherchaient un emploi étaient au chômage.⁽¹³⁹⁾ De plus, on peut observer un effet néfaste supplémentaire sur les revenus des ménages comptant un enfant handicapé non scolarisé, principalement parce qu'un membre du ménage pourrait devoir s'occuper de l'enfant handicapé au lieu de se consacrer à une activité génératrice de revenus.

Il a été démontré que l'enseignement primaire était un domaine d'investissement important pour la croissance économique et le développement d'un pays, car il contribue à l'acquisition des compétences et des

connaissances, et améliore le potentiel de la population à devenir économiquement plus productive.⁽¹⁴⁰⁾⁽¹⁴¹⁾ Par conséquent, pour favoriser à la fois le développement des individus et le développement socio-économique, il est essentiel de faire en sorte que tous les enfants reçoivent un enseignement primaire inclusif et de qualité.

Les enfants, y compris les enfants handicapés, qui accèdent à une éducation primaire inclusive et de qualité sont également mieux préparés pour évoluer vers des niveaux d'éducation et de formation supérieurs, ce qui augmente ainsi leur potentiel d'emploi et leur capacité à générer des revenus supérieurs.⁽¹⁴²⁾ En 2009, l'OIT a souligné que lorsque les enfants et les adultes handicapés étaient exclus de l'éducation et de l'emploi, les pays à revenu faible ou intermédiaire perdaient jusqu'à 7 % de leur produit intérieur brut (PIB).⁽¹⁴³⁾



Les inégalités ont pour effet de limiter la réalisation des services éducatifs et leur accès, mais l'éducation pour tous réduit les inégalités au sein des pays et entre les différents pays.

L'inégalité et le handicap sont étroitement liés dans toutes les sphères sociales, économiques et politiques, et dans tous les domaines prioritaires des ODD. En 2018, le DAES a estimé que certains pays à revenu faible ou intermédiaire enregistraient un écart de revenus de plus de 20 % entre les personnes handicapées et les personnes non handicapées.⁽¹⁴⁴⁾ Plus généralement,

l'inégalité enracinée et croissante nuit au développement national et mondial.⁽¹⁴⁵⁾ Pour les pays à revenu faible ou intermédiaire, cela signifie également que les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont inadéquates.⁽¹⁴⁶⁾

L'accès inéquitable à l'éducation a été identifié comme l'une des raisons sous-jacentes des inégalités dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Lorsque

des investissements significatifs sont consacrés à l'amélioration de l'accès à l'éducation, les inégalités de revenus diminuent et la participation à la vie publique augmente.⁽¹⁴⁷⁾ Il est généralement admis que l'investissement dans l'éducation des enfants les plus vulnérables, dont les enfants handicapés, a un potentiel considérable pour réduire les inégalités et générer des opportunités plus équitables dans leur vie d'adulte. Cela est particulièrement vrai dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.⁽¹⁴⁸⁾

La protection sociale est une stratégie qui s'est révélée utile pour réduire les inégalités de revenus, et qui bénéficie aux familles et aux personnes handicapées.



Les infrastructures urbaines et scolaires inclusives et résistantes aux catastrophes peuvent favoriser l'accès à l'éducation pour tous. La mise en œuvre d'un système éducatif inclusif a également des répercussions positives sur le développement des infrastructures.

Dans les contextes urbains, la planification doit respecter et prendre en compte une population hétérogène. Pour de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, cela implique également d'envisager de rendre ces zones urbaines plus résistantes aux catastrophes naturelles. Les approches inclusives de la gestion des risques de catastrophes en zones urbaines sont essentielles pour faire en sorte que les services éducatifs puissent continuer à atteindre les populations les plus vulnérables dans les situations d'urgence. Plus généralement, l'amélioration de l'accessibilité, de la sûreté et de la résilience des villes et des écoles peut profiter à l'ensemble des communautés urbaines et de la société au sens large.⁽¹⁵²⁾

L'éducation inclusive nécessite des infrastructures scolaires conçues dans un souci d'accessibilité et de sécurité, y compris les cours de récréation, les installations WASH (eau, hygiène, assainissement), les routes et le transport. De telles préoccupations en matière d'infrastructures sont essentielles, car elles peuvent avoir un effet considérable sur les taux d'accès à l'école et de fréquentation des enfants



Les catastrophes naturelles ont un impact considérable sur la vie des individus, notamment pour les plus vulnérables, et rendent souvent difficile l'accès à une éducation de qualité. Néanmoins, l'accès à l'éducation peut contribuer à renforcer la résilience aux catastrophes naturelles.

Les catastrophes naturelles liées au changement climatique, telles que les inondations ou les sécheresses, peuvent avoir un impact sur l'éducation à plusieurs niveaux : en effet, les catastrophes naturelles provoquent souvent des dégâts dans les écoles et peuvent imposer leur fermeture, ce qui, dans le même temps, a des répercussions négatives sur la santé,

Une étude de 2012 portant sur différents programmes de transfert monétaire pour les personnes handicapées mis en œuvre dans différents pays à revenu faible ou intermédiaire a souligné, par exemple, un certain nombre d'effets positifs en termes de résultats socio-économiques et d'accès aux services, notamment d'éducation.⁽¹⁴⁹⁾

Pour cette raison, il est urgent d'augmenter les investissements publics et de renforcer les stratégies d'éducation qui donnent priorité aux plus exclus et luttent contre l'inégalité d'accès à l'éducation, afin de réduire les inégalités existantes, de prévenir l'accroissement des inégalités, et de « ne laisser personne de côté ».⁽¹⁵⁰⁾⁽¹⁵¹⁾

handicapés.⁽¹⁵³⁾⁽¹⁵⁴⁾ Les aspects sécuritaires peuvent être une préoccupation majeure pour les filles, notamment par rapport au harcèlement sexuel et physique, à la violence et à la maltraitance qu'elles pourraient subir à l'école ou sur le trajet de l'école.⁽¹⁵⁵⁾

La pandémie de COVID-19 a montré à quel point les installations WASH étaient vitales dans les écoles pour aider à lutter contre l'épidémie et rendre les écoles plus sûres, mais elles se sont souvent révélées inaccessibles pour les enfants handicapés.⁽¹⁵⁶⁾ Par ailleurs, il est fondamental que les messages relatifs à l'hygiène et à l'importance du lavage des mains soient inclusifs et accessibles à tous.

Il est à noter que le niveau d'investissement requis pour qu'une infrastructure scolaire soit inclusive est relativement faible, notamment au regard du coût socio-économique induit par l'absence d'investissement dans des écoles et un système éducatif inclusifs.⁽¹⁵⁷⁾ En 2011, l'OMS et la Banque mondiale ont estimé que l'investissement nécessaire à l'inclusion lors de la construction d'une infrastructure scolaire, ne représente que 1 % du coût total.⁽¹⁵⁸⁾

la nutrition et la génération de revenus de nombreux ménages, et crée ainsi des obstacles supplémentaires à l'éducation.⁽¹⁵⁹⁾ S'ajoute à cela le fait que les urgences peuvent mettre à rude épreuve les budgets nationaux et autres ressources du pays, et parfois détourner les ressources normalement consacrées à soutenir l'accès des enfants à l'éducation et aux autres services essentiels.⁽¹⁶⁰⁾

L'expérience révèle que les catastrophes sont généralement associées à de plus faibles taux de scolarisation, ce qui est particulièrement visible dans les contextes où les niveaux de pauvreté sont déjà élevés.⁽¹⁶¹⁾ Une étude portant sur quatre pays (Éthiopie, Inde, Pérou et Vietnam), par exemple, a constaté que les expositions aux inondations réduisaient le nombre d'enfants terminant l'année scolaire dans trois des quatre pays (Éthiopie, Inde et Vietnam).⁽¹⁶²⁾

La programmation et la mise en œuvre des plans de réduction des risques de catastrophes ne prend souvent pas en compte les besoins des enfants handicapés, et il se pourrait également que d'autres enfants, devenus handicapés en raison de la catastrophe, nécessitent un soutien spécifique. Cela peut conduire ces enfants à devenir encore plus vulnérables en termes de santé physique et mentale, et en ce qui concerne leur éducation. De plus, en raison de la stigmatisation, de la discrimination et des obstacles à la communication,

les enfants ayant des incapacités physiques ou des déficiences intellectuelles ont souvent un accès limité à l'information, aux ressources vitales et aux réseaux sociaux dans une situation d'urgence.⁽¹⁶³⁾

Cependant, il est également démontré que l'accès à l'éducation contribue à réduire la vulnérabilité des enfants et des communautés face aux risques, et à renforcer leur résilience. Au niveau individuel, l'accès à l'éducation peut améliorer l'accès à l'information et aux ressources, augmenter les niveaux de connaissances, de compétences et de perception des risques, et contribuer à améliorer la santé et les revenus, et à les rendre plus résilients.⁽¹⁶⁴⁾ Du point de vue sociétal, lorsque le changement climatique est intégré dans le programme éducatif, les jeunes peuvent acquérir la capacité de changer leur comportement et leurs attitudes, d'agir ou de s'adapter, et ainsi de réduire les effets du changement climatique sur leurs communautés et la société.⁽¹⁶⁵⁾



Les conflits, la violence et le manque d'accès à la justice entravent le développement de systèmes éducatifs inclusifs solides. Les systèmes éducatifs inclusifs contribuent à créer des sociétés cohésives, justes et pacifiques.

Les enfants handicapés sont beaucoup plus touchés par les problèmes liés aux registres et statistiques de l'état civil, notamment en termes d'enregistrement des naissances. Cela peut les empêcher d'accéder à un certain nombre de services, comme l'éducation, et complique souvent leur accès à la justice.⁽¹⁶⁶⁾⁽¹⁶⁷⁾

La cible 4.a de l'ODD 4 vise à ce que « les environnements d'apprentissage soient sûrs, exempts de violence, inclusifs et efficaces ». Sur cet aspect, les systèmes éducatifs inclusifs peuvent contribuer à apporter des changements sociaux positifs par la promotion de valeurs et de comportements qui peuvent remettre en cause la violence et favoriser la construction de sociétés pacifiques, cohésives et inclusives. Il n'est plus à prouver que les citoyens instruits ont une meilleure conscience et une plus grande connaissance de leurs droits, et qu'ils sont en capacité de s'exprimer ou de signaler des violations ou des cas de maltraitance. Un certain nombre d'études ont, par exemple, constaté que les femmes qui revendiquent activement leurs droits ont des niveaux d'éducation relativement plus élevés. Le constat est le même en ce qui concerne la capacité à se protéger de la violence domestique.⁽¹⁶⁸⁾

Cependant, nous savons aussi que les conflits et la violence généralisée ont des répercussions négatives sur les systèmes d'éducation. Non seulement ils perturbent la réalisation des services d'éducation mais

ils provoquent aussi des préjugés et des traumatismes physiques et mentaux, qui peuvent avoir des conséquences à long terme sur la santé et le bien-être des apprenants. La violence et la maltraitance subies à la fois au sein de l'environnement scolaire et en dehors constituent également des obstacles qui empêchent certains enfants, dont les enfants handicapés, d'accéder à l'éducation.

Les enfants handicapés sont particulièrement exposés à ce risque. En effet, dans le monde entier et quel que soit le contexte, ils sont trois à quatre fois plus susceptibles d'être victimes de violence.⁽¹⁶⁹⁾ Cela s'explique par la stigmatisation et la discrimination, le manque d'accompagnement social des personnes qui en ont la charge, le placement en institution, et parfois une capacité limitée à communiquer en raison de leur handicap.⁽¹⁷⁰⁾ Lorsque les enfants handicapés n'ont pas reçu d'enseignement sur les aptitudes liées à la vie quotidienne, et sur la santé sexuelle et de la reproduction et leurs droits dans ce domaine, ils sont également plus vulnérables face à la maltraitance et à la violence sexuelles. Le risque de violence, y compris de violence sexuelle, augmente également lorsque la protection familiale et les structures sociales se désagrègent, ce qui est souvent le cas dans une situation de conflit ou tout autre contexte d'urgence.⁽¹⁷¹⁾

Références

- (1). The Education Commission (2015). « La génération d'apprenants ».
- (2). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».
- (3). Déclaration d'Incheon (2015). « Éducation 2030 - Déclaration d'Incheon et Cadre d'action ».
- (4). UNESCO (2020). « Agir maintenant : réduire l'impact du COVID-19 sur le coût de la réalisation de l'ODD 4 ».
- (5). Instituto Alana (2016). « A summary of the evidence on inclusive education ».
- (6). Humanité & Inclusion (2020). « Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question ; Étude Pays – Mali ».
- (7). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (8). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».
- (9). The Education Commission (2015). « La génération d'apprenants ».
- (10). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (11). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (12). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».
- (13). Humanité & Inclusion (2020). « Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question ; Étude Pays – Niger ».
- (14). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (15). Éducation pour tous (2015). « Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux - Rapport mondial de suivi sur l'EPT ».
- (16). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (17). Engagement de Cali - Document final du Forum international 2019 de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation.
- (18). Engagement de Cali - Document final du Forum international 2019 de l'UNESCO sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation.
- (19). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (20). UNESCO (2020). « Fermetures d'établissements scolaires liées à la COVID-19 ». <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- (21). Consortium international sur le handicap et le développement et Light For The World (2016). « CostingEquity: The case for disability-responsive education financing ».
- (22). Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2017).
- (23). Leonard Cheshire (2019). « Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress? ».
- (24). Humanité & Inclusion (2019). « Baseline Evaluation - Empowering a new generation of adolescent girls through education in Nepal ».
- (25). UNESCO (2019). « Au-delà des engagements - Comment les pays mettent en œuvre l'ODD 4 ».
- (26). Partenariat mondial pour l'éducation (2018). « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants ».
- (27). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (28). Consortium international sur le handicap et le développement et Light For The World (2016). « CostingEquity: The case for disability-responsive education financing ».
- (29). Partenariat mondial pour l'éducation (2020). « GPE 2020: Improving learning and equity through stronger education systems. Strategic Plan 2016-2020 ».
- (30). Partenariat mondial pour l'éducation (2020). « Rapport sur les résultats 2020 ».
- (31). Partenariat mondial pour l'éducation (2019). « Ne laisser personne de côté : document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX) ».
- (32). Partenariat mondial pour l'éducation (2020). « GPE 2020: Improving learning and equity through stronger education systems. Strategic Plan 2016-2020 ».
- (33). McGeown, J., & Pomatto, V. (2020). « Leave No-One Behind: Including Children With Disabilities Throughout The COVID-19 Pandemic ».
- (34). Organisation mondiale de la santé (2020). « Considérations relatives aux personnes handicapées à prendre en compte dans le cadre de la flambée de COVID-19 ».
- (35). Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, UNICEF, Humanité & Inclusion, Save the Children, Plan International et Finn Church Aid (2020). « Learning must go on - Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis ».
- (36). Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, UNICEF, Humanité & Inclusion, Save the Children, Plan International et Finn Church Aid (2020). « Learning must go on - Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis ».
- (37). Consortium international sur le handicap et le développement (2020). « IDDC Inclusive Education Task Group response to COVID-19 ».
- (38). Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, UNICEF, Humanité & Inclusion, Save the Children, Plan International et Finn Church Aid (2020). « Learning must go on - Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis ».
- (39). OIT-IDA (2019). « Joint Statement: Towards inclusive social protection systems supporting the full and effective participation of persons with disabilities ».
- (40). L'Alliance pour la protection des enfants dans l'action humanitaire (mars 2020). « Fiche technique : protection des enfants pendant la pandémie de COVID-19 ». Version 1.
- (41). UNESCO (2020). « Fermetures d'établissements scolaires liées à la COVID-19 ». <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- (42). Initiative pour une éducation inclusive (2020). « Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities ». Groupe de la Banque mondiale.
- (43). Nations Unies (2020). « Note de synthèse: L'éducation pendant la pandémie de COVID-19 et au-delà ».
- (44). Consortium international sur le handicap et le développement (2020). « IDDC Inclusive Education Task Group response to COVID-19 ».
- (45). McGeown, J., & Pomatto, V. (2020). « Leave No-One Behind: Including Children With Disabilities Throughout The COVID-19 Pandemic ».

- (46). Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, UNICEF, Humanité & Inclusion, Save the Children, Plan International et Finn Church Aid (2020). « Learning must go on - Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis ».
- (47). Campagne « Sauvez notre avenir » (2020). « Background Paper: Leave No One Behind ».
- (48). Initiative pour une éducation inclusive (2020). « Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities ». Groupe de la Banque mondiale.
- (49). Banque mondiale (2020). « Nepal government and partners take stock of School Sector Development Program amid COVID-19 impacts » [Communiqué de presse].
- (50). Their world, (2018, April 28). "Successes and failures as Nepal rebuilds school system three years after earthquake. Relief web." <https://reliefweb.int/report/nepal/successes-and-failures-nepal-rebuilds-school-system-three-years-after-earthquake#:~:text=A%20massive%20earthquake%20of%207.8,major%20aftershock%20on%20May%2012>
- (51). Banque mondiale (2020). « Nepal government and partners take stock of School Sector Development Program amid COVID-19 impacts » [Communiqué de presse].
- (52). Partenariat mondial pour l'éducation (2020). « Rapport sur les résultats 2020 ».
- (53). Ministère de l'Éducation (2016). Plan de développement septennal du secteur scolaire 2016/17 - 2022/23. Gouvernement du Népal.
- (54). UNESCO (2019). « Au-delà des engagements - Comment les pays mettent en œuvre l'ODD 4 ».
- (55). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (56). Salunke, S., & Kumar, D. (2017). « Multisectoral Approach for Promoting Public Health ». Indian Journal of Public Health. Juil.-Sept. 2017.
- (57). Armstrong, R., Doyle, J., Lamb, C., Waters, E. (2006). « Multi-sectoral Health Promotion and Public Health: The Role of Evidence ». Journal of Public Health.
- (58). UNICEF (2017). « Inclusive Education: Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? ».
- (59). CBM (2018). « My Right is Our Future: The Transformative Power of Disability-Inclusive Education ».
- (60). Consortium international sur le handicap et le développement et Light For The World (2016). « CostingEquity: The case for disability-responsive education financing ».
- (61). CBM (2018). « My Right is Our Future: The Transformative Power of Disability-Inclusive Education ».
- (62). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (63). Partenariat mondial pour l'éducation (2018). « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants ».
- (64). Partenariat mondial pour l'éducation (2018). « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants ».
- (65). Gouvernement de la République du Tadjikistan (2012). « National Strategy of Education Development of the Republic of Tajikistan till 2020 ».
- (66). Government of the Republic of Tajikistan (2012). "National Strategy of Education Development of the Republic of Tajikistan till 2020."
- (67). Ministère de l'Éducation (2018). « Revised special needs and inclusive education policy ». Gouvernement du Rwanda.
- (68). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (69). Ministère de l'Éducation (2018). « Revised special needs and inclusive education policy ». Gouvernement du Rwanda.
- (70). Ministère de l'Éducation (2018). « Revised special needs and inclusive education policy ». Gouvernement du Rwanda.
- (71). UNICEF (2020). « Morocco Country Office Annual Report 2019 ».
- (72). ALM, (28 juin 2019). « Éducation inclusive : Lancement d'un programme national pour les enfants en situation de handicap. Aujourd'hui - le Maroc ». <https://aujourd'hui.ma/societe/education-inclusive-lancement-dun-programme-national-pour-les-enfants-en-situation-de-handicap>
- (73). Handicap International, UNICEF, & Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation de la région Souss Massa Drâa, (2014). "Etat des lieux sur la scolarisation des enfants en situation de handicap aux niveaux préscolaire et primaire, dans la région de Souss-Massa-Drâa."
- (74). Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique, "Projets de la vision stratégique 2015-2030", 2016.
- (75). UNICEF (2020). « Morocco Country Office Annual Report 2019 ».
- (76). Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2019). « Mise en place du programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Mémento pour les directeurs régionaux et provinciaux d'éducation et de formation ».
- (77). Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation, et de la Recherche Scientifique, (2019). "Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc: vers une éducation inclusive."
- (78). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (79). Handicap International (2012). Document cadre « L'éducation inclusive »
- (80).). Inter-Agency Working Group on Children's Participation (2007). « Children's participation in decision making: Why do it, When to do it, How to do it ».
- (81). UNICEF (2014). « Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy: Webinar 12 - Companion Technical Booklet ».
- (82). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (83). Rose, P. (2009). « NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? ».
- (84). Vishwakarma, J.H., & Sthapak, S. (2017). « A review paper on the role of NGOs in educational development ». International Journal of Advanced Educational Research.
- (85). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (86). UNICEF (2017). « Inclusive Education: Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? ».
- (87). Partenariat mondial pour l'éducation (2018). « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants ».
- (88). Lefoka, P.J., & Tsepa, M. (2014). « Successful decentralisation: the roles and challenges of DEPs in Lesotho ».
- (89). UNESCO-IIPE (2018). Learning Portal. « Décentralisation de la gestion des établissements scolaires ».
- (90). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».
- (91). Lessmann, C. (2009). « Fiscal Decentralization and

Regional Disparity: Evidence from Cross-section and Panel Data ».

(92). Humanité & Inclusion (2020). « Être une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La situation éducative en question ; Étude Pays – Niger ».

(93). Statham, J., et. al, (2011). "A review of international evidence on interagency working, to inform the development of children's services committees in Ireland." Dublin Department of Children and Youth Affairs.

(94). Richardson, D., & Patana, P. (2012). « Integrating service delivery: why, for who, and how? Discussion paper ». OCDE.

(95). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

(96). Organisation mondiale de la santé (2018). « Global Nutrition Policy review 2016-2017 ».

(97). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

(98). CfBT Education Trust (2010). « An international perspective on integrated children's services' Research Report ».

(99). Coghlan, M., Bergeron, C., White, K., Sharp, C., Morris M., & Wilson, R. (2010). « Narrowing the gap in outcomes for young children through effective practices in the early years ». Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services.

(100). Leonard Cheshire (2019). « Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress? ».

(101). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

(102). Leonard Cheshire, et Humanity & Inclusion (2018). « Disability Data Collection: A summary review of the use of the Washington Group Questions by development and humanitarian actors ».

(103). Graham, N. (2014). « Children with disabilities: Paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education for All - Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children ». ISU/UNICEF.

(104). UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation - Tous sans exception ».

(105). Graham, N. (2014). « Children with disabilities: Paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education for All - Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children ». ISU/UNICEF.

(106). Partenariat mondial pour l'éducation (2018). « Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants ».

(107). Organisation mondiale de la santé, UNICEF, Groupe de la Banque mondiale (2018). « Les soins attentifs pour le développement de la petite enfance : un cadre pour aider les enfants à survivre et à s'épanouir afin de transformer la santé et le potentiel humain ». Organisation mondiale de la santé.

(108). Donor Tracker (août 2020). <https://donortracker.org/country/united-kingdom> [données].

(109). Education Cannot Wait (août 2020). « United Kingdom announces £5 million in additional funding for education cannot wait's education in emergency response to COVID-19 ». <https://www.educationcannotwait.org/uk-covid19/>

(110). Partenariat mondial pour l'éducation (août 2020). « Royaume-Uni », <https://www.globalpartnership.org/who-we-are/about-gpe/donor-united-kingdom>

(111). Gouvernement du Royaume-Uni, Département pour le développement international (2018). « DfID Education Policy: Get Children Learning ».

(112). Gouvernement du Royaume-Uni, Département pour le développement international (n.d.). « DfID's Disability Inclusion

Strategy 2018 to 2023 ».

(113). FCDO (août 2020). <https://devtracker.dfid.gov.uk/> [données].

(114). Déclaration d'Incheon (2015). « Éducation 2030 - Déclaration d'Incheon et Cadre d'action ».

(115). UNESCO (2020). « Agir maintenant : réduire l'impact du COVID-19 sur le coût de la réalisation de l'ODD 4 ».

(116). Consortium international sur le handicap et le développement et Light For The World (2016). « CostingEquity: The case for disability-responsive education financing ».

(117). UNESCO (2017). « Réduire la pauvreté dans le monde à travers l'enseignement primaire et secondaire universel ».

(118). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».

(119). DAES (2018). « UN Flagship Report on Disability and Development ».

(120). Parish, S.L., & Cloud, J.M. (2006). « Financial Well-Being of Young Children with Disabilities and Their Families ».

(121). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».

(122). DAES (2018). « UN Flagship Report on Disability and Development ».

(123). Tamiru, D., & Belachew, T. (2017). « The association of food insecurity and school absenteeism: systematic review ».

(124). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».

(125). De Schutter, O. (2013). « Gender and the right to food ». Rapporteur spécial de l'ONU sur le droit à l'alimentation.

(126). Initiative pour une éducation inclusive (2020). « Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities ». Groupe de la Banque mondiale.

(127). Hahn, R. A., & Truman, B. I. (2015). « Education Improves Public Health and Promotes Health Equity ».

(128). Bashir, M.K., & Schilizzi, S. (2013). « Determinants of rural household food security: A comparative analysis of African and Asian studies ». Journal of the Science of Food and Agriculture.

(129). Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2006). « Education and Health: evaluating theories and evidence ».

(130). Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A., & Cathie Hammond (2006). « What are the effects of education on health? » OCDE.

(131). Jukes, M.C.H., Drake, L.J., & Bundy, D.A.P. (2007). « School health, nutrition and education for all: levelling the playing field ».

(132). OMS & FNUAP (2009). « Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities - Guidance Note ».

(133). La Banque mondiale (septembre 2020). « Girls' Education ». <https://www.worldbank.org/en/topic/girlseducation>

(134). Organisation mondiale de la santé & la Banque mondiale (2011). « Rapport mondial sur le handicap ».

(135). Women Enabled International (n.d.). « The Right to Education for Women and Girls with Disabilities ». La Banque mondiale (septembre 2020).

(136). Diamond, G. & Winfield, S. (2018). « Gender and inclusive education: the weak link in girls' education programming ». Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles.

(137). UNESCO (2013). « L'éducation des filles – les faits ». [Fiche d'information]. UNESCO.

(138). UNESCO (2013). « L'éducation des filles – les faits ». [Fiche d'information]. UNESCO.

(139). Organisation internationale du Travail (2007). « The Employment Situation of People with Disabilities: towards

- improved statistical information ».
- (140). Arif, G. M., us Saqib, N., & Zahid, G. M. (1999). « Poverty, Gender, and Primary School Enrolment in Pakistan ».
- (141). DAES (2018). « UN Flagship Report on Disability and Development ».
- (142). Humanité & Inclusion (2018). « Thematic Brief: Inclusive urban mobility and getting to school safely in developing countries ».
- (143). Backup, S. (2009). « The price of exclusion: the economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work ». Organisation internationale du Travail.
- (144). DAES (2018). « UN Flagship Report on Disability and Development ».
- (145). PNUD (2018). « What does it mean to leave no one behind? - A UNDP discussion paper and framework for implementation ».
- (146). Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2006). « What does education do to our health? ». OCDE.
- (147). OCDE (2011). « Toujours plus d'inégalité : Pourquoi les écarts de revenus se creusent - Gros plan sur les inégalités dans les économies émergentes ».
- (148). Coady, D., & Dizioli, A. (2017). « Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity ».
- (149). Palmer, M. (2012). « Social Protection and Disability: A Call for Action ».
- (150). Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2018). « The World Inequality Report 2018 ». World Inequality Lab.
- (151). PNUD (2018). « What does it mean to leave no one behind? - A UNDP discussion paper and framework for implementation ».
- (152). UNICEF (2014). « Access to School and the Learning Environment I- Physical, Information and Communication: Webinar 10 - Companion Technical Booklet ».
- (153). UNICEF (2014). « Access to School and the Learning Environment I- Physical, Information and Communication: Webinar 10 - Companion Technical Booklet ».
- (154). Sagahutu, B., Tuyizere, J., & Struthers, P. (2013). « Physical Environmental Barriers to School Attendance among Children with Disabilities in two Community Based Rehabilitation Centres in Rwanda ».
- (155). Humanité & Inclusion (2018). « Thematic Brief: Inclusive urban mobility and getting to school safely in developing countries ».
- (156). Initiative pour une éducation inclusive (2020). « Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities ». Groupe de la Banque mondiale.
- (157). Humanité & Inclusion (2018). « Thematic Brief: Inclusive urban mobility and getting to school safely in developing countries ».
- (158). Organisation mondiale de la santé & la Banque mondiale (2011). « Rapport mondial sur le handicap ».
- (159). Baez, J., de la Fuente, A., & Santos, I. (2010). « Do natural disasters affect human capital? An assessment based on existing empirical evidence ».
- (160). Send My Friend to School (2020). « The right climate to learn ».
- (161). Rush, J. V. (2018). « The Impact of Natural Disasters on Education in Indonesia ».
- (162). Viet Nguyen, C., & Minh Pham, N. (2018). « The impact of natural disasters on children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam ».
- (163). Ronoh, S., Gaillard, J.C., & Marlowe, J. (2015). « Children with Disabilities and Disaster Risk Reduction: A Review ».
- (164). Muttarak, R., & Wolfgang, L. (2014). « Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change ».
- (165). UNESCO (septembre 2020). « Éducation au changement climatique ». <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/cce>
- (166). UNICEF (septembre 2020). « Child Protection: 10 principles of good treatment of children and adolescents with disabilities ». https://www.unicef.org/disabilities/index_65309.html
- (167). UNICEF (2007). « Innocenti Insight: Birth Registration and armed conflicts ».
- (168). Koenig, M.A., Lutalo, T., Zhao, F., Nalugoda, F., Wabwire-Mangen, F., Kiwanuka N., Wagman, J., Serwadda, D., Wawer M., & Gray R. (2003). « Domestic violence in rural Uganda: evidence from a community-based study ».
- (169). Jones, L., Bellis, M.A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Officer, A., & Shakespeare, T. (2013). « Focus: Violence against children with disabilities ».
- (170). Organisation mondiale de la santé (12 juillet 2012). « Children with disabilities more likely to experience violence ». [Communiqué de presse]. https://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/en/
- (171). UNICEF (2013). « La situation des enfants dans le monde 2013 : les enfants handicapés ».

Publié par Humanité & Inclusion,
également connu sous le nom Handicap International.

Site Internet : <http://www.hi.org>

Blog: <http://blog.hi.org/influenceandethics>



Cette étude a bénéficié du soutien financier du ministère des Affaires étrangères du Luxembourg pour sa mise en œuvre. Les points de vue et opinions exprimés dans ce document ne reflètent en aucun cas les positions du gouvernement du Luxembourg.



Première publication en novembre 2020 © Handicap International.

Handicap International est inscrite en France sous les références suivantes : N° SIRET : 519 655 997 00038
- Code APE : 9499Z.

Cette publication est protégée par des droits d'auteur. Son utilisation commerciale est interdite mais elle peut être reproduite ou utilisée gratuitement et sans autorisation préalable à des fins d'enseignement. Toute reproduction à d'autres fins nécessite une autorisation préalable écrite du propriétaire, et le paiement de droits pourrait être exigé.

Photos: Cover © Régic Binard/HI - Back cover © Julia McGeown/HI - Layout: <http://www.atelier-volant.fr>